

Summa 1983

Göran Arnman
Ingrid Jönsson

*Segregation
och svensk skola*

*En studie av
utbildning, klass och boende*



Segregation
och svensk skola

Göran Arntman
Ingrid Jonsson

Segregation
och svensk skola

*En studie av
utbildning, klass och bärnde*

Arkiv avhandlingsserie 13

Göran Arnman
Ingrid Jönsson

Segregation
och svensk skola

*En studie av
utbildning, klass och boende*

Arkiv avhandlingsserie 18

Copyright Göran Arnman/Ingrid Jönsson/Arkiv

Omslag Leif Thollander

Sättning acupress, Lund

Tryck Studentlitteratur, Lund 1983

ISBN 91 85 118 532



Förord

Föreliggande avhandling är ett resultat av ett tioårigt forskningsarbete kring den svenska grundskolan. Projektarbetet initierades i början av 1970-talet av Harald Swedner och Göran Arnman. Berit Andersson och Ingrid Jönsson har arbetat som forskningsassistenter i projektgruppen sedan år 1973. Avhandlingen bygger på empiriska resultat som tidigare utgivits i form av stencilerade rapporter.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I & Swedner, H: Social segregation i grundskolan. Deskriptiv del. Preliminär version, Lund 1975

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Segregation och särbehandling i grundskolan. Lund 1977.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Problemelever – problemskolor. En intervjuundersökning med Malmö kommuns skolläda. Lund 1978.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Problemelever – problemskolor. En intervjuundersökning med Linköpings skolläda. Lund 1978.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Problemelever – problemskolor. En intervjuundersökning med Borås skolläda. Lund 1978.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Den nödvändiga särbehandlingen. En studie av segregerade skolmiljöer. Lund 1980.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: De gemensamma åren – en studie av segregation och särbehandling i grundskolan. Lund 1983.

I samband med ett moment i projektarbetet fick vi hjälp av forskare vid Litteraturvetenskapliga Institutionen i Lund. Resultatet av detta arbete finns publicerat i:

Malmgren, G: Min framtid – en analys av högstadielävers uppsatser om framtiden. Lund 1982.

Uppsatserna analyserades dessutom av två kvinnoforskare. Rapport från detta arbete kommer att publiceras under hösten 1983.

Projektgruppen har också medverkat i forskningsuppdrag utanför institutionen. Resultatet av dessa engagemang återfinns i:

Persson, A i samarbete med Arnman, G & Jönsson, I: Gymnasieval och sortering. Valet av gymnasieskolan i Stockholmsregionen. Regionplanekontoret, Stockholms läns landsting. Rapport 1982:4.

Arnman, G & Assarsson, B & Bjurman, E-L & Jönsson, I: Kultur på skolans villkor. En undersökning i några socialt segregerade skolmiljöer. Oppublicerad

rapport från Utbildningsdepartementet. Publiceras hösten 1983.

Forskningsarbetet har finansierats genom anslag från Skolöverstyrelsen som också beviljat tryckningsbidrag för publiceringen av avhandlingen. Ekonomiskt stöd i mindre omfattning har under årens lopp erhållits från undersökningskommunerna, där också personal såväl på skolkontoren som ute på skolorna varit av ovärderlig hjälp vid studiens genomförande.

Vi vill också framföra vårt tack till de medarbetare som under årens lopp medverkat i projektarbetet. Ett speciellt tack till Harald Swedner för hans medverkan under den tid han var verksam i Lund och till Berit Andersson som varit vår medarbetare under större delen av grundskoleprojektet. Vi vill också tacka alla de vänner på och utanför institutionen som hjälpt oss med genomläsning av manuskript och som kommit med konstruktiv kritik under arbetets gång. I slutfasen har vi haft speciell hjälp av Eva Fasth, Daniel Kallb's, Bernt Kennerström, Gun Malmgren, Anders Persson, Per Sederblad och Göran Stenbäck. Ett avgörande stöd har vi haft i vår handledare Bengt Gesser. Joke Esseveld och Ron Eyerman har språkgranskat och kommit med värdefulla synpunkter på den engelska sammanfattningen. Till samtliga ett TACK!

Lund i augusti 1983

Göran Arnman

Ingrid Jönsson

1. Inledning

Den fråga som under detta sekel varit mest kontroversiell i det utbildningspolitiska arbetet har varit när och hur eleverna skulle delas upp på praktiska respektive teoretiska utbildningsalternativ. I arbetet på grundskolereformens genomförande hade frågan om elevdifferentieringen också en central ställning. Denna fråga blev däremot inte lika aktuell efter införandet av de nya läroplanerna för grundskolan som antogs under 1960-talet. I 1962 års läroplan för grundskolan (Lgr 62) hade elevdifferentieringen uppskjutits till högstadiets sista årskurs och läroplanen från 1969 (Lgr 69) minskade ytterligare dess aktualitet genom att avskaffa all linjeuppdelning.

Den formella uppdelningen på olika utbildningsvägar som tidigare existerat inom det s k parallellskolesystemet hade inneburit att elever från olika sociala skikt gick i skilda skolformer under de obligatoriska skolåren. Studier som företogs i Malmö under slutet av 1960-talet visade att elever från olika sociala skikt fortfarande i stor utsträckning gick i olika skolor.¹ Det finns ett nära samband mellan betyg och hur elever väljer kurser och ämnen på högstadiet. Det finns också ett klart samband mellan elevernas sociala bakgrund och skolframgång mätt i betyg. Följden blir att även inom den sammanhållna grundskolan förekommer en sådan uppdelning av eleverna att likheten med det tidigare skolsystemet blir slående. Det sätt på vilket skolor placeras i den fysiska miljön och det sätt på vilket skolornas upptagningsområden och klassavdelningar organiseras gör att det redan i årskurs 1 finns stora skillnader i den sociala sammansättningen på olika skolor och i olika klassavdelningar.

Syftet med denna bok har varit att visa hur såväl en organisatorisk som pedagogisk uppdelning alltså åstadkommer skilda utbildningsvägar för elever från olika sociala skikt. Vi vill också fästa uppmärksamheten på att skolans "inre arbete" ytterligare förstärker denna stegvisa process.

De förhållanden som framkom i Malmö-studien utgjorde bakgrunden till vår ansökan om forskningsmedel som överlämnades till Skolöverstyrelsen. Studien påbörjades läsåret 1972/73. Huvudsyftet med studien var

till en början att kartlägga den eventuella existensen av en social segregation i den svenska grundskolan. En kartläggning av den sociala strukturen i skolorna i tio kommuner i Stockholmsregionen och i Malmö, Linköping och Borås städer visade att den sociala segregationen i den svenska grundskolan var utbredd. Effekterna av segregationen i boendet återspeglas i skolan och skolorna får mycket olika innehåll beroende på deras upptagningsområde. Det fortsatta forskningsarbetet inriktades därefter på ett studium av hur skolan i segregerade skolmiljöer fungerar för barn i olika sociala skikt.

Forskningsarbetet har bedrivits inom det av Skolöverstyrelsen finansierade projektet "Social segregation i grundskolan" och dess följdprojekt "En studie av särbehandling i grundskolan". Stöd och ekonomisk hjälp har också erhållits från undersökningskommunerna.

Disposition

Kapitlet som följer på inledningen ger en översiktlig bild av de levnadsförhållanden som rådde för vår elevgrupps föräldrar under slutet av 1960-talet. I kapitlet skildras förhållandena med avseende på inkomst-, boende- och utbildningsfördelningen.

I kapitel 3 tar vi upp de olika begrepp som använts i analysen av den svenska grundskolan. Här lämnas också en översiktlig bild av tänkbara konsekvenser som segregationen kan ha, dels på ett allmänt samhällsligt plan och dels för utbildningen som sådan. Segregationen i boendet återspeglas i skolan genom indelningen av rektorsområden och klassavdelningar. Både segregationen inom boendet och i skolan blir till sin konsekvens en del av den process i vilken sociala klasser i samhället reproduceras. Kapitel 3 innehåller också en kort historisk beskrivning av boendemönstrets framväxt. Tillkomsten av en mindre organisatoriskt differentierad skola och dess förverkligande i grundskolereformen behandlas också i en kort historisk genomgång.

Projektarbetet presenteras i det fjärde kapitlet. Presentationen tar upp undersökningsgruppens utseende och förändringar under den tid studien pågått.

Kapitel fem, sex och sju behandlar de empiriska resultaten av vår studie. I kapitel fem presenteras elevernas skolframgång mätt i form av resultaten från standardprov samt betyg i olika årskurser.

Det sjätte kapitlet diskuterar de olika elevgrupperingar som bildas vid olika tillfällen inom den sammanhållna grundskolan och som ofta resulterar i en uppdelning av eleverna efter social bakgrund.

Det sjunde kapitlet återger resultaten från en studie av problemsynen

i grundskolan och vilka problembehandlande åtgärder som står till buds.

I avslutningskapitlet ges en sammanfattande bild av skolgången för eleverna i kraftigt segregerade skolmiljöer.

I appendix redogörs för olika typer av bortfall och för skillnader mellan undersökningskommunerna.

2. Situationen i Sverige i slutet av 1960-talet

Vår undersökning planerades omkring år 1970 och det kan därför vara på sin plats att ge en översiktlig bakgrund av det svenska samhället vid denna tidpunkt. De förhållanden som presenteras får illustrera de villkor som "våra" elever och deras föräldrar levde under före barnens skolstart år 1972.

Med utgångspunkt i tillgänglig statistik är det möjligt att skaffa sig en bild av de skillnader som finns mellan olika befolkningsgruppers livsvillkor. En omfattande kartläggning av levnadsförhållandena i Sverige genomfördes under slutet av 1960-talet av den s k Låginkomstutredningen.¹ Det svenska klassamhället hade återupptäckts med hänsyn till ekonomi, utbildning, boende, arbetsförhållanden m m. Vi kommer här huvudsakligen att återge resultat från utredningen vilka berör löne-, boende- och utbildningsförhållanden.

Ekonomiska skillnader

De ekonomiska förhållanden som studerades av Låginkomstutredningen berörde framför allt löneförhållanden för olika grupper i samhället. Kartläggningen visade på väsentliga skillnader mellan olika social- och yrkesgrupper.² I den genomsnittliga totalinkomsten såväl som i den individuellt disponibla inkomsten fanns stora skillnader. Den genomsnittliga inkomsten för hela befolkningen uppgick år 1967 till 15 257 kronor och den genomsnittligt individuellt disponibla till 11 100 kronor. Socialgrupp I hade i genomsnitt en totalinkomst på 31 375 kronor och en disponibel inkomst på 19 168 kronor. Både totalinkomsten och den individuellt disponibla inkomsten var betydligt lägre för socialgrupp III (12 175 respektive 9 380 kronor).³

Låginkomstutredningen visade dessutom hur olika faktorer samspelar i människors livssituation. Bland de ca 15%, som utredningen definierade som extremt lågavlönade, fanns många med t ex dålig hälsa, dåliga kost-

vanor och dåliga bostadsförhållanden.⁴ Samvariationen mellan ekonomiska förhållanden och dessa mätbara aspekter på välfärd var påtaglig.

Boendeskillnader

Låginkomstutredningens kartläggning av människors boendeförhållanden visade på samma stora skillnader som i människors löneförhållanden. Andelen personer som hade en "god bostad" var betydligt större bland socialgrupp I (90%) än bland socialgrupp III (53%).⁵ Bostadsförhållandena varierade också mycket klart med andra levnadsnivåkomponenter. Andelen personer som hade tillfredsställande bostadsförhållanden var i större utsträckning mera välutbildade, hade ett bättre hälsotillstånd, var i mindre utsträckning arbetslösa etc. Det fanns dessutom ett mycket klart samband mellan boendeförhållanden och de sociala förhållanden under vilka man växt upp.⁶

Utbildningsskillnader

Inom svensk utbildningsforskning har länge funnits en medvetenhet om betydelsen av elevernas sociala bakgrund för valet av utbildningsnivåer. Forskningsresultat verifierar det faktum att hembakgrunden är och har varit av avgörande betydelse för elevernas val av utbildning och yrke såväl när det gäller den obligatoriska skolan som när det gäller högre utbildningar. Denna kunskap har varit ett av huvudskälen till grundskolans införande. En utbredd uppfattning var att en enhetlig och sammanhållen bottenskola skulle minska den sociala snedrekryteringen till olika utbildningsnivåer.

Utbildningsskillnaderna mellan socialgrupperna var fortfarande mycket stora under slutet av 1960-talet. 81% av alla i socialgrupp III saknade utbildning utöver folkskola, mot 11% av alla i socialgrupp I. 47% av alla i socialgrupp I hade studentexamen mot 1 promille av alla i socialgrupp III.⁷

Av rapporten *Val av utbildning och yrke* framgår att 82% av socialgrupp I-eleverna valde den gamla gymnasieutbildningen mot 25% av socialgrupp III-eleverna. 6% av socialgrupp I-eleverna valde yrkesskola jämfört med 34% av socialgrupp III-eleverna.⁸ Samma sociala snedfördelning återfanns vid övergången till universitet och högskolor.

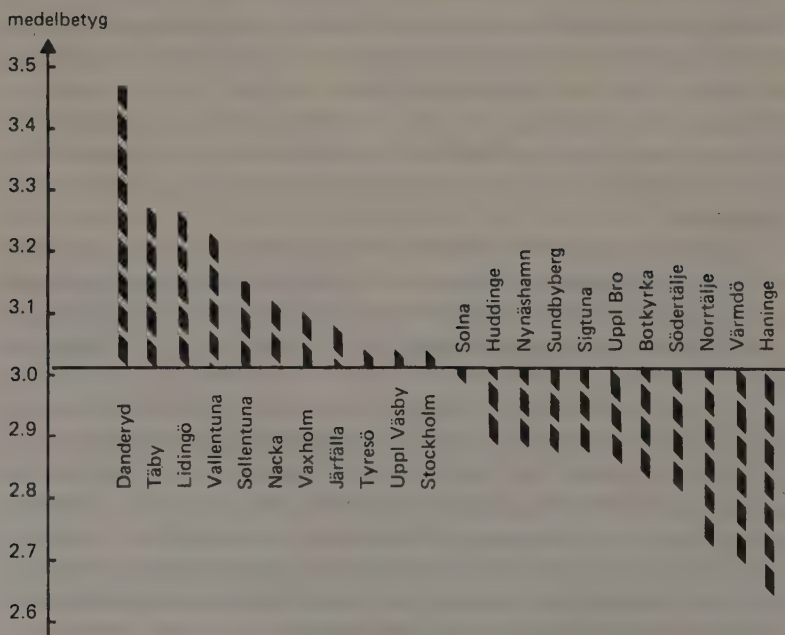
Trots ökade utbildningsmöjligheter för alla grupper i samhället under 1950- och 60-talen blev resultatet ändå att de högre sociala skikten vann betydligt mer på expansionen än arbetarklassen. Genom att använda ett

tillväxtindex för varje socialgrupp visades detta av Bengt Gesser: "Detta tillväxtindex blir för socialgrupp I 71%, vilket alltså utsäger att socialgrupp I har under perioden ökat sin andel vid universitet och högskolor med omkring 70% av den maximalt möjliga ökningen. Tillväxtindex för socialgrupp II och III blir för samma period 16% och 8%."⁹

Den utveckling mot en social utjämning som ägde rum under slutet av 1960-talet i samband med utbyggnaden av de teoretiska utbildningarna i gymnasieskolan avstannade under 1970-talet. "Under 1970-talet har också skiktningen ökat igen så att 1976 är skillnaden i övergång till de 3- och 4-åriga linjerna åter av samma storlek som den var före grundskolans införande".¹⁰

Resultatet av grundskolans verksamhet att förbereda eleverna för vidare utbildning blir mycket olika beroende på den sociala sammansättningen i klasserna och i skolorna. Många av kommunerna i Stockholms län har helt olika sammansättning i fråga om yrkes- och socialgrupper.

Figur 2:1. Resultat av standardprov i svenska, engelska och matematik i åk 6 år 1975 fördelade över kommunerna i Stockholms län.

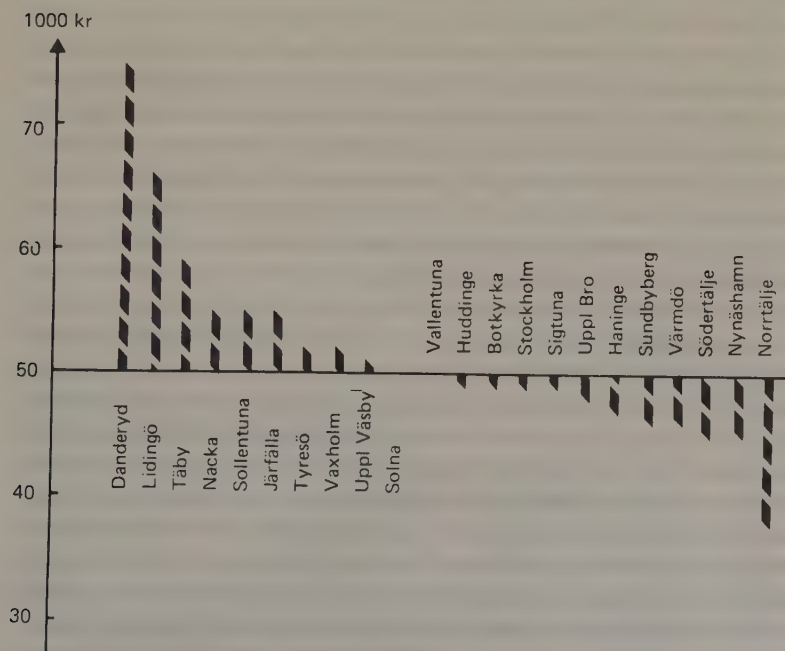


Det leder också till avgörande skillnader i medelinkomst. Pedagogiska nämnden vid Skolöverstyrelsen redovisade i sin verksamhetsberättelse för läsåret 1976/77 en sammanställning över genomsnittliga standardprovsresultat och inkomster i Stockholmsområdet och antyder därmed att det finns ett samband dem emellan. Ju högre genomsnittligt standardprovsresultat i en kommun desto högre är genomsnittsinkomsten.¹¹

Högutbildade personer har i genomsnitt högre inkomstnivå än lågutbildade. Sambandet mellan inkomst och utbildning är emellertid inte helt självklart. "Variationen i inkomst visade sig vara ännu svårare att förklara än variationen i yrkesstatus. Utbildningsnivån har betydelse för det yrke man börjar arbeta med, men inte så mycket för inkomstnivån i fråga och dess roll för inkomstnivån överhuvudtaget blir därmed begränsad."¹²

Att sambandet mellan inkomst och utbildningsnivå inte är helt entydigt har också visats i en tidig svensk undersökning. Torsten Huseñ fann då en "tydlig tendens att åtminstone för de mer välutbildade redovisas högre inkomster för män från högre socialgrupper än för män från lägre även om de har ungefär lika lång utbildning."¹³

Figur 2:2. Medelinkomst per inkomstagare (män) år 1975 i kommunerna i Stockholms län.



3. Segregation och särbehandling

I föregående avsnitt visade vi på några systematiska skillnader i människors livsvillkor. Levnadsnivån är högre för människor med icke-manuella arbeten än för människor med manuella. Dessa skillnader kan hänföras till det sätt på vilket de sociala relationerna i samhället är utformade. Vem som har kontroll över det fysiska arbetet, arbetskraften och över investeringar och resursfördelning har avgörande betydelse för hur dessa relationer skapas och upprätthålls.¹

3.1 Manuellt och intellektuellt i arbete och utbildning

Arbetsprocessen i utvecklade samhällen är vanligtvis uppdelad så att olika människor utför olika delmoment. Den rationella arbetsdelningen, vars tillkomst är nära förknippad med framväxten av det kapitalistiska systemet, innebär ytterligare en uppsplätning av arbetsprocessen; planering och utförande skiljs åt.² En konsekvens blir att de som svarar för planeringen av arbetet och som har den överordnade positionen också blir de som får de nödvändiga kunskaperna. Den underordnade gruppen som skall utföra arbetet, kommer att sakna en överblick över hela produktionsprocessen.³

Den ställning som en människa har i det hierarkiskt ordnade arbetslivet har återverkningar även utanför själva arbetssituationen. I en studie utförd i USA och Italien av föräldrars värderingar och beteenden mot sina barn framkommer att det är ställningen i yrkeslivet som spelar en avgörande roll för vilka uppfostringsnormer man använder sig av, detta trots de kulturella skillnader som finns mellan de båda länderna. Skillnader i uppfostringsideal mellan olika socialgrupper bestäms alltså av föräldrarnas position i yrkeslivet. Utbildningen har en stor betydelse för vilket arbete en människa kommer att ha och får därför en förstärkande effekt. I undersökningen relaterade forskarna också värderingarna och beteendena till en rad andra bakgrundsvariabler som vanligtvis har stor be-

tydelse vid studier av sociala fenomen.⁴ Ingen av de andra faktorerna hade emellertid samma avgörande betydelse som förhållandena i arbetslivet.

Det är framför allt tre faktorer i arbetssituationen som inverkar: graden av övervakning i arbetet, arbete med människor eller ting samt den grad av självtillit som krävs vid arbetets utförande. Traditionella arbetarklassyrken karakteriseras av att de övervakas av andra än av dem som utför arbetet, och att arbetet framför allt gäller ting och inte innehåller så mycket kontakt med andra människor samt att arbetsinnehåll och arbetssätt bestäms av andra än dem som utför arbetet. Medelklassyrken består oftare av friare arbetsuppgifter i den meningen att både beslut om innehåll och sätt att verkställa dem fattas av individerna själva. De är inte heller övervakade av andra i samma utsträckning. De olika arbetsförhållandena påverkar sedan föräldrarnas värderingar, normer och beteenden mot barnen. "Klassförhållandenas betydelse för mänskligt beteende är stora eftersom de innebär systematiska skillnader i livsvillkor som på ett avgörande sätt påverkar människors uppfattningar om den sociala verkligheten."⁵

Arbeten som bygger på hög grad av självbestämmande är vanligtvis mentala arbeten, medan låg grad av självbestämmande i regel karakteriserar manuella arbeten. Yrken med utpräglat manuellt respektive mentalt innehåll utgör i en mening varandras motsatser i de sociala relationer som utmärker vår typ av samhälle. Mellangrupper av olika slag kan ha mer eller mindre gemensamt med den ena eller andra polen beroende på innehåll i arbetet och grad av övervakning och kontroll.⁶

Skillnaden mellan manuellt och mentalt arbete vidmakthålls på en rad olika sätt i samhället. Skolan spelar en förmedlande roll för att skapa och rättfärdiga denna skillnad och de olika livsvillkor, som är förknippade med respektive arbeten. Kunskaperna och den pedagogiska verksamheten i skolan delar upp eleverna på dessa två vägar. Den allmänna och särskilda kursen i matematik under grundskolans högstadium utgör ett exempel på skolans sätt att se på vad som ska läras ut. Elever som väljer allmän kurs antas vara "i särskilt stort behov av täta repetitioner" och "räkning bör i första hand inriktas på tillvägagångssätt i vardagslivet, såsom överslagsräkning, huvudräkning och räkning med räknesticka."⁷ Eleverna med särskild kurs ska däremot ges "fördjupade kunskaper och färdigheter och en vidgad orientering om matematikens användningsområden. Genom att lägga ökad vikt vid sådana moment, som ger en överblick över ämnet, tjänar den särskilda kursen också som en förberedelse för fortsatta studier i matematik."⁸ Särskildkursens elever förutsätts gå vidare till högre studier och ha fallenhet för matematik, medan detta ifrågasätts för flertalet av allmänskursens elever. "Även (vår kursivering) bland elever som

väljer allmänna kursen kan skillnaderna ifråga om fallenhet för matematik vara påfallande stora.”⁹ Elever med bra betyg i matematik väljer i större utsträckning särskild än allmän kurs i högstadiet. Att välja allmän kurs i matematik och engelska tillsammans med ett mer praktiskt inriktat tillvalsämne leder vanligtvis till praktiska utbildningar i gymnasieskolan. ”Manuell färdighet får alltså den som har misslyckats med den mentala färdighetsträningen.”¹⁰

Gymnasieskolan är formellt uppdelad på olika linjer där skillnaden mellan mentalt och manuellt är klart uttalad. Förutom inläringen av rent praktiska eller teoretiska kunskaper sker också kunskapsförmedlingen om t ex samhället på helt olika sätt. Elever på de 3-åriga teoretiska gymnasielinjerna har tre timmars samhällskunskap i veckan. Målet för denna undervisning är att eleven ”ska skaffa sig kunskap om befolkning, bebyggelse, näringsliv, ekonomi samt sociala och politiska förhållanden i nutiden, förvärva förståelse för samhällets funktion och föränderlighet samt på grundval av förvärvade kunskaper och färdigheter analysera och diskutera samhällsfrågor.”¹¹ Kunskaperna ger en överblick av vad som händer i samhället. På de praktiska tvååriga linjerna undervisas i arbetslivsorientering under en veckotimme. Kunskaperna som förmedlas här karakteriseras snarare av konkret kunskap med direkt anknytning till elevernas framtida yrkesposition, dvs frågor som rör arbetsmarknaden och dess organisationer.¹²

3.2 Särbehandling

De sociala relationer som existerar i ett samhälle av vårt slag återskapas bl a genom en rad olika samhällsinstitutioners verksamheter. Åtgärder och handlingar avsedda för den underordnade eller överordnade gruppen ingår i upprätthållandet av den hierarkiska ordningen i arbetslivet och i samhället överhuvudtaget. Dessa kan vara både positivt och negativt avsedda och utformas som kompensatoriska eller diskriminerande åtgärder eller handlingar. Olika behandling av olika sociala grupper är särbehandling, när man direkt kan se en sådan medveten intention bakom handlingen. Men bakom många handlingar och åtgärder, vilkas effekt blir att olika sociala grupper behandlas olika, finns inte en medveten intention. Orsaken till att olika grupper behandlas olika är istället en effekt av hur samhället är uppbyggt och fungerar. Denna senare typ av särbehandling benämner vi *strukturell särbehandling*.

Samhällsinsatser av generellt slag, vilkas mål är att förbättra livssituationen för missgynnade grupper, erbjuds vanligen alla samhällsmedborgare på ett formellt lika sätt. Det finns också belägg för att de flesta in-

satser, som har att göra med den sociala tryggheten, medför en omfördelning av resurser mellan olika grupper. Detta gäller t ex sjukvård, pensions-system, barnbidrag, socialvård, arbetsmarknadspolitiska insatser och hyresbidrag. Utbildningen intar däremot en något speciell ställning genom dess nära anknytning till förhållandena inom arbetslivet.¹³ På utbildningsområdet kan denna "lika" behandling återskapa och eventuellt förstärka de ursprungliga olikheter som finns mellan olika samhällsskikt. Vissa skikt har större förutsättningar att tillgodogöra sig samhällets ökade erbjudanden än andra. Utbildningssystemets stora betydelse som sorterings- och socialisationsinstitution utgör åtminstone inte något hinder för att de sociala förhållandena återskapas på ett tillfredsställande sätt. Satsningen på högre utbildning är troligen mindre jämlikhetsskapande för inkomstfördelningen än satsningar på hälso- och andra välfärdsprogram. Det tycks vara så att "mycket av de allmänna satsningarna på högre utbildning troligen innebär en resursöverföring från mindre till mer välbärgade grupper i samhället."¹⁴

Effekterna av de flesta utbildningsreformer som genomförts i Sverige sedan 1950-talet kan ses som exempel på detta. Utbildningssystemet omorganiserades för att minska den sociala snedrekryteringen till högre utbildning. Det ökade utbildningsutbudet utnyttjades emellertid i störst utsträckning av socialgrupp I-barnen följt av socialgrupp II och i minst omfattning av arbetarklassbarnen.¹⁵ Insikten om hur generella åtgärder verkar formulerades av SIA-utredningen: "Om samtliga elever skall få en reellt likvärdig utbildning måste nämligen en rad särskilda åtgärder vidtagas, eftersom generella reformer kan missgynna de grupper som av olika skäl inte förmår utnyttja de förbättrade möjligheterna."¹⁶

Det är därför viktigt att försöka förstå hur generella insatser på utbildningsområdet kan leda till att en given samhällsstruktur upprätthålls. Därför är det viktigt att så långt som möjligt kartlägga vad som händer olika sociala grupper inom skilda samhällssektorer och att försöka upptäcka och beskriva sammanhängande och återkommande mönster. Det kan man göra genom att undersöka t ex hur skolan, bostadsmarknaden, arbetsmarknadspolitiken och socialvården fungerar för olika sociala grupper i samhället. I vårt empiriska arbete har vi begränsat oss till två samhällssektorer: skolan och bostadsmarknaden.

Strukturell särbehandling innebär att grupper, som finns i olika positioner i den sociala strukturen, svarar på samhällets åtgärder på skilda sätt. Den kan ske på många sätt och dess effekter i form av segregation gör sig gällande både i skolan och i boendet. Segregationen kan avläsas på två plan; dels på ett samhälleligt plan där den tar sig uttryck i boendesegregation, dvs geografisk åtskillnad av sociala grupper och dels inom skolan där den bl a tar sig uttryck i ett "parallellskolesystem" inom ram-

en för den sammanhållna grundskolan. Skolan har den sociala uppdelningen i boendet som grund för sin elevsammansättning och skapar på så sätt klassavdelningar med olika social sammansättning. Om boendesegregationen är tillräckligt tydlig kan det uppkomma skolor med helt olika socialt och pedagogiskt innehåll. Förhållandena blir mycket lika dem som rådde i det tidigare parallellskolesystemet. I skolområden, där den sociala segregationen inom boendet är mindre tydlig, segregeras eleverna från olika sociala skikt inne i skolan; det kan ske dels mellan klassavdelningar beroende på vilket bostadsområde eleverna kommer från och dels genom gruppindelningar av olika slag som sker inom skolan. Kurs- och ämnesvalen på högstadiet leder till en social segregering inom den sammanhållna skolans ram. Valen har ett klart samband med elevernas skolprestationer som i sin tur är starkt kopplade till elevernas sociala bakgrund.¹⁷ Det förekommer alltså en social särbehandling av elever från olika skikt inom den sammanhållna klassens ram. Skolans lika sätt att fungera mot alla elever innebär att dess effekter blir mycket olika för skilda grupper, då mycket av verksamheten i skolan har sin utgångspunkt i värderingar och kunskaper som ligger medelklassen nära och som därför gynnar de elever som är väl förtrogna med medelklassens sätt att fungera.¹⁸

Ett av de utbildningspolitiska målen är att förmedla gemensamma värderingar. Avvikelser från etablerade uppfattningar ses som ett resultat av enskilda individers ställningstagande eller handlande snarare än något som kan relateras till skilda gruppers livsvillkor. En rad studier har visat att barn till föräldrar med arbetaryrken uppfostras med andra normer och värderingar än medelklassbarnen.¹⁹ Arbetarklassuppfostran poängterar i större utsträckning en anpassning till yttre krav i form av lydnad. Medelklassuppfostran understryker mer barnens självkontroll och självständighet. De uppfostras med annat tidsperspektiv; omständigheter som ligger i nuet betraktas som medel att senare nå positioner i samhället. De olika uppfostringsidealerna kan återföras till föräldragruppernas ställning i arbetet. Medelklassyrken innebär som vi tidigare påpekat en betydligt större grad av självständighet och beslutsfattande än de flesta arbetarklassyrken. Samspelet mellan olika grupper i samhället försiggår vanligtvis utan öppna konflikter. Ett konfliktfritt förhållande förutsätter att de socialt betingade skillnaderna uppfattas som rättvisa. Inpräglningen i denna ideologi sker i skolan och renodlas ju äldre eleverna blir och ju högre upp i utbildningssystemet de kommer.²⁰

Ungefär hälften av alla barn kommer att hamna inom manuella yrken eller yrken med likartade arbetsförhållanden. Sorteringen av eleverna till mentala och manuella arbeten försiggår mer eller mindre öppet under hela grundskoletiden och manifesteras i gymnasieskolans olika utbild-

ningslinjer som är klart inriktade på antingen mentalt eller manuellt arbete. Denna process består av ett komplicerat samspel mellan arbetsliv, familj och skola.

3.3 Segregationen som en del av den sociala reproduktionsprocessen

Vår empiriska studie av hur den svenska grundskolan fungerar för barn från olika sociala skikt har förlagts till urbaniserade miljöer, där den sociala segregationen klart framträder i boendet och i skolan. De skillnader som finns mellan befolkningsgrupper i såväl materiella som andra resurser i form av kunskaper och makt, framkommer tydligast i skolor där huvuddelen av eleverna antingen kommer från högre sociala skikt (socialgrupp I, IIA, IIB) eller från lägre sociala skikt (socialgrupp III och den okodifierbara elevgruppen).²¹

I bearbetningen av vårt empiriska material har vi delat in klassavdelningarna i fyra typer efter den sociala sammansättningen. De klassavdelningar, där mer än 75% av eleverna kommer från högre sociala skikt benämns högstatusklasser. De klassavdelningar, som benämns lågstatusklasser utgörs till mer än 75% av elever från lägre sociala skikt. De två mellangrupperna, övremedel- och lägremedelstatusklasser, har 50–74 respektive 25–49% elever från högre sociala skikt. Vi valde dessa benämningar delvis med tanke på den bostadsdebatt som fördes vid mitten av 1970-talet. De nybyggda hyreshusområdena, som debatten i hög grad kretsade kring, kallades ofta lågstatusområden. Förhållandena i dessa bostadsmiljöer kontrasterades ofta mot förhållandena i villaområden som karakteriserades av stabil och socialt sett annorlunda befolkning. De undersökningsklasser, som vi benämnt högstatus och lågstatus, återfinns i områden som liknar dessa båda kategorier. Vi vill emellertid poängtera att det från vår sida inte finns en värdering av det ena eller andra området som överlägset eller underlägset, även om benämningarna kan leda tanken i en sådan riktning.

Vi studerar social segregation i betydelsen ”rumsligt åtskiljande av sociala grupper”. Utifrån denna definition har vi försökt att se vilka betingelser som orsakar segregationen, vilka former den kan ta sig och särskilt vilka konsekvenser den får för eleverna i den svenska grundskolan.

Segregationens effekter blir att de hierarkiska förhållandena i samhället återspeglas i rumslig åtskillnad. Segregationen blir därför en speciell aspekt av förhållandet mellan sociala grupper. Segregationen kan vara mer eller mindre avsiktlig och mer eller mindre konsekvent genomförd. Ett exempel på avsiktlig och konsekvent genomförd segregationspolitik

är det sydafrikanska apartheidsystemet. Det upprätthålls genom en ojämn resursfördelning och genom formella bestämmelser, lagar och sanktioner. En rasåtskillnad av detta slag är de styrandes medel att uppnå social åtskillnad, som underlättar en fortsatt privilegierad ställning för den vita befolkningen och ett fortsatt förtryck av den färgade.

Den socioekonomiska segregationen kan på liknande sätt ses som en social åtskillnad av betydelse för den sociala reproduktionsprocessen. Den är ett led i upprätthållandet och återskapandet av de grundläggande sociala relationerna i samhället. Den sociala segregationen är inte ett resultat av uttalade regler eller förbud utan indirekta konsekvenser av hur samhället är organiserat ekonomiskt och politiskt. Bostadsmarknaden är organiserad efter marknadsekonomiska principer och den sociala segregationen inom boendet blir tydlig genom att olika befolkningsgrupper har skilda sociala och ekonomiska resurser. Framväxten av den sociala segregationen inom utbildning och boende kan ta sig olika former beroende på de historiska förutsättningarna. En jämförelse av de mest segregerade skolmiljöerna tydliggör klarast skillnaderna mellan olika sociala skikt. De grundläggande skillnaderna i t ex skolframgång försvinner inte, även om elever med olika social bakgrund sammanförs i en och samma klassavdelning.²² Samma förhållande gäller vid en blandning av olika befolkningsgrupper i boendet. Det finns en risk att segregationsproblemet i boendet ses som en fråga enbart för den fysiska planeringen, att det inte är "fattigdom, förtryck och en ojämn resursfördelning som är problemet utan att det är koncentrerat till vissa bostadsområden."²³

Effekter av skillnad eller åtskillnad

Att vissa elevgrupper får sämre skolresultat än andra beror inte på någon enskild faktor i barnens liv, t ex relationen lärare — elev, kamratgrupp etc utan på effekten av de samlade levnadsvillkoren. Skolans innehåll och metoder är utformade av vissa sociala skikt och passar därför deras barn bättre än andra. Skolmiljön är bara en del av en elevs livssituation. De olika villkor eleverna lever under har ett starkt samband med föräldrarnas arbetssituation. I en forskningssammanställning om människan och arbetet konstateras också att allt "talar för att individens aktivitet och sociala samspel på fritiden i hög grad påverkas av de kvalitativa förhållandena på arbetsplatsen. Inbjuder arbetet till kontakt och samarbete, självbestämmande och beslutsinflytande, deltagande i problemlösningar osv, tycks detta också bidra till en mer aktiv fritid i samarbete med andra människor. De högrationaliserade och effektiva produktionsprocesserna däremot reducerar individen inte bara till en passiv och maktlös kugge i

produktionsmaskineriet, utan också till en passiv köpare av fritidsindustrins och massmedias tjänster.²⁴

Skolmiljön kan ha olika innehåll. I några fall är den socialt enhetlig och i andra fall är den socialt blandad. Några generella effekter av variationer i social sammansättning i skolmiljön är svåra att konstatera, eftersom övriga livsvillkor inte är lika. Att arbetarbarn i högstatusklasser presterar bättre än arbetarbarn i lågstatusklasser kan alltså inte enkelt tillskrivas påverkan från högre sociala skikt.²⁵ Arbetarfamiljer som bor i högstatusområden kan ha en annan samhällelig livssituation överhuvudtaget än arbetarfamiljer i lågstatusområden. De kan antas stå de övriga sociala skikten närmare ekonomiskt samt dela värderingar och attityder till utbildning. Motsvarande resonemang kan föras om högre sociala skikt som bor i arbetardominerade områden (som är mycket få i vår studie).²⁶

Tänkbara effekter av åtskillnad

I praktiken är det svårt att avgränsa effekterna av åtskillnaden från skillnader som är effekter av resursfördelningen i samhället i övrigt. Förändringar som äger rum över tiden behöver inte enbart vara ett resultat av den rumsliga åtskillnaden utan kan t ex vara resultat av den olika socialisationen som olika grupper i samhället är föremål för. Analytiskt är det dock möjligt att renodla effekter av åtskillnaden.

En första tänkbar effekt av segregationen är dess inverkan på förhållandet mellan segregerade grupper. Att en eller flera sociala grupper i olika avseenden är åtskilda kan tänkas innebära att de är okunniga eller osäkra om andra grupper och deras levnadsvillkor. Därav kan följa en bristfällig kunskap om situationen i samhället i sin helhet. Detta slags konsekvenser är giltiga för segregerade miljöer oavsett deras sociala innehåll.

En andra tänkbar effekt är att segregerade grupper är medvetna om att andra har det sämre eller bättre. Genom åtskillnaden kan upplevelser att tillhöra en underlägsen eller överlägsen kategori förstärkas. Detta kan leda till ökad samhörighet med den egna gruppen och främlingskap gentemot andra grupper. Upplevelsen kan också föra med sig att gruppen intar en passiv hållning, att den accepterar de givna villkoren.

Dessa båda effekter är en konsekvens av åtskillnaden och upplevelser, som påverkas av den. Andra tänkbara effekter är mer beroende av innehållet i de segregerade miljöerna. Det är teoretiskt möjligt att segregerade miljöer har ett fullständigt likvärdigt innehåll. Samhällen med öppna segregationssträvanden hävdar ofta att det förs en politik som innebär att olika befolkningsgrupper lever "separate but equal."²⁷ I våra resonemang om segregation förutsätter vi att olika sociala grupper har olika positioner

i samhället, något som innebär en ojämn makt- och resursfördelning. Det är inte troligt att segregerade grupper har likvärdiga förhållanden, även om proportionerligt lika resurser skulle satsas på dem eller t o m om någon form av kompensation skulle ges åt den missgynnade gruppen.

Om man utgår från att segregationen kan bidra till den sociala reproduktionen i samhället genom att vidmakthålla skillnader mellan olika sociala grupper kan man se två olika slags effekter. För det första kan tillgången till resurser försvåras genom åtskillnaden. Resurser kan av ekonomiska skäl tillföras t ex städernas högstatusområden i form av bättre bostäder, service och kulturutbud.²⁸ Skolorna där rekryterar vidare lärare med längre yrkeserfarenhet. För det andra kan åtskillnaden av sociala skikt förstärka de karakteristiska dragen i olika områden. Koncentrationen av människor som är politiskt utanförstående till en typ av bostadsområde och en koncentration av resursstarka människor till andra typer av områden framkommer av de krav som ställs på samhället i olika områden.

De två senare nämnda omständigheterna följer alltså inte automatiskt av en segregerad struktur, utan är beroende av vilka politiska, sociala och ekonomiska förhållanden som finns i samhället i fråga. (Under vissa förhållanden tar sig segregationseffekterna extrema uttryck t ex i gettots och koncentrationslägrens nästan totala berövande av människors makt.)

Segregationens effekter framstår oftast som negativa. Det är dock möjligt att försöka se flera av dem i det omvända perspektivet; genom att åtskilja grupper med olika resurser kan en positiv förändring äga rum.

Den första effekten – okunnighet om andra gruppers livsvillkor och en bristfällig kunskap – är inte lika lätt att tänka sig som något positivt. Bristen på kunskap om hur andra lever ett bättre och rikare liv kan dock ses som positiv i den bemärkelsen att de missgynnade grupperna inte gör jämförelser med andra grupper; fattigdom är lättare att fördrå om alla är fattiga. Det är emellertid också möjligt att hävda att socialt blandade miljöer kan leda till okunnighet om de reella sammanhangen. Skillnader mellan skilda sociala gruppers livsvillkor framstår inte lika tydligt som i segregerade miljöer, utan kan framstå som ett resultat av slumpmässighet eller av vars och ens duglighet.

Den andra effekten – ett förstärkande av medvetenheten hos den överlägsna eller underlägsna gruppen – kan ta sig uttryck i en förstärkt vi-känsla och utgöra grunden för gemensamt handlande och social förändring.

I vissa fall skulle segregationen kunna innebära att den missgynnade gruppen får större del av samhällets generella resurser än övriga grupper. Förslaget om behovsorienterad fördelning av förstärkningsresursen i skolan som uttrycks i Lgr 80 är ett exempel på detta.²⁹

Det är svårare att föreställa sig att segregationen har en positiv inverkan för resurssvaga människor i hårdsegregerade områden. Möjligheten att handla politiskt begränsas av en bristfällig överblick över de totala sammanhangen i samhället. Politiska resurser är beroende av människors livsvillkor i övrigt.

3.4 Boendesegregation

Den sociala segregationens effekter kan svårligen ändras genom politiska beslut eller planeringsinsatser. Differentieringen av olika sociala skikt mellan bostadsområden och boendeformer är en del av den process i vilken klassrelationer och social differentiering produceras och reproduceras och ska inte ses som en produkt av enskilda individers preferenser. Statliga myndigheter tillsammans med privata kreditinrättningar spelar en viktig roll i utformandet av bostadsmarknaden.³⁰

Enskilda individer orienterar sig trots detta på olika sätt på bostadsmarknaden. En individs värderingar och beteenden formas huvudsakligen av de erfarenheter som görs i arbetslivet. Människor med samma arbetsvillkor orienterar sig på likartade sätt.³¹ De lever dessutom under likartade ekonomiska förhållanden. En uppdelning av bostadsområdena i olika boendeformer och därmed ofta i skilda ägandeförhållanden verkar i riktning mot ett socialt differentierat boende. Olika boendeformer kräver ekonomiska förutsättningar av varierat slag.

Boendesegregationens historiska framväxt

Segregationen på dagens bostadsmarknad kan ses som en del av det historiska sammanhang ur vilken den växt fram. Industrialismens genombrott och förändringen mot en kapitalistisk produktionsordning har haft inflytande på städernas och tätorternas fysiska utformning och deras sociala innehåll. De bostadspolitiska åtgärderna har varierat och har oftare varit ett resultat av förändringar i den ekonomiska konjunkturen än enbart försök att förbättra bostadsförsörjningen för olika grupper i samhället.

Befolkningsökning och utflyttning från landsbygden

Den sociala förändring som ägde rum på landsbygden i Sverige under 1800-talets första årtionden tillsammans med befolkningsökningen och proletariseringen av landsbygdens befolkning, var en av förutsättningarna för den tilltagande inflyttningen till städer och tätorter som började runt

1800-talets mitt. Näringsfrihetens införande under 1840-talet innebar att industrier och hantverk fritt fick etablera sig. Denna första industrialisering byggde framför allt på tillgången på trä och järnmalm, men också på god tillgång på mänsklig arbetskraft. Industrin mekaniserades inte förrän långt senare.

Efter det mer genomgripande industriella genombrottet på 1870-talet ökade inflyttningen till städer och tätorter. Många flyttade också till Norrland, där den expanderande skogs- och sågverksindustrin gav arbetstillfällen. Dessutom lämnade under 1800-talets lopp ungefär en miljon människor Sverige. Den största förändringen i relation landsbygd – städer/tätorter skedde under perioden 1890–1910 – en tidsperiod då industrialiseringen av det svenska näringslivet skedde snabbast. Vid slutet av perioden bodde ca 40% av landets befolkning i städer och tätorter. Drygt hälften var sysselsatta inom andra näringsgrenar än jordbruk med bönor.³²

Inflyttningen till städer och tätorter sprängde det äldre bebyggelsemönstret. Äldre städer var i stort sett uppdelade på följande sätt: kring torget i centrum låg kyrkan och rådhuset. De större handelsgårdarna låg i närheten vid gatorna som gick fram till torget. Utanför dessa fanns hantverksbostäder och verkstäder. Längs utfartsvägarna fanns bebyggelse för mindre bemedlade uppblandad med en del ämbetsmannagårdar och sommarstugor. Därefter vidtog borgarnas kålgårdar och stadens jordar och skogar.³³

Fram till 1800-talets början ägdes marken i städerna i huvudsak av kyrkan och kronan. Genom att privatpersoner friköpte mark fick staten och kommunerna mindre inflytande över dess användning och det var inte förrän genom 1874 års byggnadsstadga som de gavs större formella möjligheter att påverka planering och byggande.

De bostadsförhållanden som mötte den inflyttande arbetarklassen var undermåliga. Dödlighetssiffrorna i 1840-talets Stockholm var betydligt högre än i andra europeiska huvudstäder vid denna tid.³⁴ "I flera av Sveriges städer har uppstått en industri att skaffa sig hus och inkom aptera dem till arbetsfolks inhysning. Husens beskaffenhet, deras hälsosamhet, värmebarhet osv tages icke i beaktande; även uthus, stallar och dylikt inreds till boningsrum och i vardera av dessa inpackas ofta flera familjer så att osnygheten och osundheten bliva upprörande för varje ofördärvad människokänsla."³⁵

Högonkonjunkturerna inom industrin gav fler arbetstillfällen, vilket medförde en ökad inflyttning till städer och tätorter. De ekonomiska investeringarna koncentrerades framför allt till industrin med allt mindre kapital tillgängligt för byggandet av bostäder. Trångboddheten ökade i omfattning.

Utflyttning från innerstäderna

Vid den tidiga inflyttningen till städer och tätorter låg arbetsplats och bostad relativt nära varandra, då kommunikationsmedel saknades. I samband med utbyggnaden av de allmänna kommunikationerna fanns inte samma behov av geografisk närhet. Borgerskapet och arbetarbefolkningen kom allt mera att bo på olika ställen i städerna. Den sjunkande värdeskalan, som tidigare gällt och som gick från städernas centrum ut mot periferin, ersattes av en skarp social skiktning mellan olika bostadsområden.

Från och med mitten av 1800-talet började villorna få allt större betydelse som åretruntbostäder för borgerskapet. Tidigare var villorna de besuttna gruppernas sommarboendeform.³⁶ Kända exempel på detta är skärgårdsbebyggelsen i Stockholmsområdet och Bjärred och Skanör/Falsterbo i sydvästra Skåne.

Exempel på nya arbetarstadsdelar eller snarare arbetarförorter är Sundbyberg utanför Stockholm, som anlades redan under 1870-talet. "Borgarklassens utflyttning ur stadskärnan följer andra mönster. Man flyttar därför att det lönar sig — lägre kommunal skatt, mindre nöjesutgifter, stigande markvärden och närmare naturen. Exempel på denna typ av villabebyggelse är Djursholm, Saltsjöbaden, Storängen, Stocksund och Lidingö. De rika eftersträfvade att komma så långt bort som möjligt. Detta var möjligt då markupplåtandet ej var reglerat. Enskede och Djursholm, Sundbyberg och Saltsjöbaden, Aspudden och Lidingö ligger på var sin ände på en rät linje genom Stockholms centrum."³⁷ Det segregationsmönster som grundlades under slutet av 1800-talet finns fortfarande kvar. Utökningen har skett rent geografiskt och Aspuddenbanan har förlängts över Skärholmen till de nya förortsområdena i norra Botkyrka.

Bostadspolitiska åtgärder fram till 1930-talet

Stat och kommun hade begränsat ansvar för och deltagande i bostadsförsörjningen fram till 1930-talets början. Finansieringen av bostadsbyggandet skedde huvudsakligen med privat kapital. De insatser som vidtogs av staten var av nödfallskaraktär snarare än ett led i en medveten bostadspolitik.

Den statliga långivningen åt egnahemsbildandet på landsbygden (1904) och senare i städerna sågs som ett medel att motverka emigrationen och ett sätt att lösa den s k arbetarfrågan. Konfliktrisken skulle därmed minska. Avsikten var att ge lägre inkomsttagare, arbetare och hant-

verkare tillgång till en bra bostad i en annan miljö än innerstans hyreskaserner.³⁸ Egnahemsområden och de senare byggda småstugeområdena kom emellertid inte i längden att bebos av arbetare eller hantverkare. Med tiden övertogs de i allt större utsträckning av lägre tjänstemän och arbetarklassen flyttade ut.³⁹

Den ständiga inflyttningen till städer och tätorter gjorde att trångboddheten ökade kraftigt. Situationen blev krisartad efter första världskrigets utbrott då nästan allt bostadsbyggande upphörde. Staten gick in med lån till uppförandet av smålägenheter och införde hyreskontroll. Åtagandena avvecklades emellertid snart efter krigsslutet.⁴⁰

Ökat samhälleligt engagemang i bostadsförsörjningen under 1930-talet

I början av 1930-talet integrerades bostadsbyggandet som en del i socialdemokraternas krisprogram mot depressionen och den utbredda arbetslösheten. Bostadsfrågans långsiktiga lösning låg till grund för tillsättandet av den bostadssociala utredningen. Slutbetänkandena som färdigställdes 1945 och 1947 innehöll huvuddragen i efterkrigstidens bostadspolitik.

De bostadspolitiska insatserna under 1930-talet var avsedda för barnfamiljer och pensionärer. Trångboddheten och den låga bostadsstandarden kopplades ihop med det sjunkande nativitetstalet. "Bostadsstandarden har icke stigit genom att hushållen fått större bostäder utan nästan helt och hållet genom att hushållen blivit mindre, genom att barnantalet avtagit."⁴¹ Statliga lån för byggandet av bostäder åt dessa båda kategorier infördes därför under 1930-talet. Insatserna på landsbygden bestod mest av stöd åt ombyggnader och reparationer i ett standardhöjande syfte. Trångboddheten i städerna minskade något, men effekterna av de statliga insatserna var relativt små. Andelen lägenheter som uppfördes i statlig, kommunal eller kooperativ regi uppgick endast till 10% i städerna vid slutet av 1930-talet.⁴²

Förändring av de bostadspolitiska insatserna

Bostadsproduktionen avstannade i stort sett vid krigsutbrottet. Staten måste ingripa med olika stödåtgärder för att undvika en total kris. De statliga insatserna under 1940-talet utformades som generella åtgärder och kom därefter att avse hela bostadsproduktionen och inte som under 1930-talet att enbart vara avsedda för barnfamiljer och pensionärer.

De ekonomiska förhållandena och behovet av arbetskraft inom andra sektorer i samhället under krigsåren höll nere bostadsproduktionen. Vid

krigsslutet rådde skriande bostadsbrist i städerna samtidigt som inflyttningen från landsbygden fortsatte. På landsbygden var standardfrågan fortfarande det överhängande problemet. Att råda bot på de missförhållanden som härskade där var en av de målsättningar som formulerades av bostadssociala utredningen i dess slutbetänkande från 1945. Att hålla hyrorna på rimlig nivå var ytterligare ett av de formulerade målen. Spekulation inom byggnadssektorn skulle undvikas genom att byggande och förvaltning skedde i allmännyttig regi utan direkta vinstsyften. Andelen lägenheter byggda i allmännyttiga bostadsföretags regi uppgick efter andra världskriget till 11–12% av årsproduktionen. 1949 hade denna andel ökat till 49% samtidigt som de kooperativa företagen ökat sin andel från 20% till 35–40%.⁴³

1950- och 60-talen – strukturomvandlingens decennier

Under efterkrigstiden rådde högkonjunktur inom industrin. En av arbetsmarknadspolitikens viktigaste uppgifter blev därför att uppmuntra arbetskraftens rörlighet, dvs påskynda befolkningskoncentrationen till de expansiva industriregionerna. Förutom åtgärder som arbetsförmedling, yrkesutbildning, yrkesrådgivning och flyttningsbidrag användes den statliga bostadslångivningen som ett styrmedel för överförandet av arbetskraft till de expansiva industriorterna. Bostadsstyrelsen överlade med arbetsmarknadsstyrelsen kring fördelningen av låneramarna till kommunerna för flerfamiljshusbyggande.

En förutsättning för arbetskraftens rörlighet var att det fanns tillgång på bostäder.⁴⁴ Det behövdes därför en nyproduktion av lägenheter. Under 1950- och 60-talen tillsatte regeringen olika utredningar med uppgift att se över bostadspolitiken. Förslagen kom att utgöra grunden för det bostadspolitiska program som regeringen antog år 1967.

1967 års bostadspolitiska målsättningar formuleras på följande sätt: ”Samhällets mål för bostadsförsörjningen bör vara att hela befolkningen skall beredas sunda, rymliga, välplanerade och ändamålsenligt utrustade bostäder av god kvalitet till skäliga kostnader.”⁴⁵ Huvuddragen var desamma som föreslagits av bostadssociala utredningen efter krigsslutet. I de allmänna riktlinjerna påpekades vidare att nyproduktionen borde ske så att bostadsbehovet tillfredsställdes i storstadsområdena och på orter med expansivt näringsliv.

Den mest grundläggande förutsättningen för det s k miljonprogrammets genomförande, som innebar att det skulle produceras en miljon lägenheter under perioden 1965–75, var det nya statliga finansieringssättet. Den nya lånemetod som infördes innebar ”att staten betalar vissa

räntekostnader genom utökad kreditgivning men låter lån jämte skuldökning återbetalas i takt som år för år bestäms av kostnadsutvecklingen i nyproduktionen.”⁴⁶ För att skapa balans mellan hyrorna i nyproducerade lägenheter och i äldre hus utvecklades hyresregleringen successivt.

Miljonprogrammet resulterade i en snabb och kraftig utbyggnad av lägenhetsbeståndet. Kravet på en jämn och hög bostadsproduktion förutsatte rationaliseringar inom byggnadsindustrin, både i fråga om själva produktionssättet och byggföretagens organisation. ”En tendens till vertikal integration kom därvid att uppstå genom att byggföretag och materialindustri knöts samman med investmentbolag till hela kedjor som behärskade allt från finansieringen och markinköp till materialframställning.”⁴⁷ Kommunernas planmonopol begränsades genom att markägaren bestämde när markområdet skulle bebyggas. Efter år 1974 beviljades statliga lån endast till bostadsbyggande på mark fördelad av kommunerna.

Problemen i de hyreshusområden, som byggdes under denna period, hänger samman både med att byggnaderna och bostadsområdena är större samt att antalet lägenheter i regel är större än i de tidigare byggda bostadsområdena. Effekterna av den snabba utbyggnaden av stora bostadsområden började bli kännbara för samhället. ”Till att börja med — så länge de städer vi talar om var måttligt stora — fick denna utveckling inga orimliga sociala konsekvenser i form av hård socioekonomisk segregation, men ju längre tiden gått, desto större och desto mera påfallande och mera plågsamma och dysfunktionella har dess konsekvenser blivit.”⁴⁸ Nedgången i den ekonomiska konjunkturen under slutet av 1960- och i början av 1970-talen resulterade i en minskad efterfrågan på bostäder. Koncentrationen av tomma lägenheter skapade problem. De befolkningsgrupper som hade de ekonomiska och sociala möjligheterna flyttade ut från de nybyggda bostadsområdena. Kvar blev ”problemfamiljer”, invandrarfamiljer och andra grupper i samhället med begränsade ekonomiska och sociala möjligheter att skaffa sig ett annat boende.

Den kraftiga kritiken mot de nya förortsområdena och de problem de vållade samhället föranledde regeringen att ännu en gång se över de bostadspolitiska målsättningarna. I början av 1970-talet började boendemiljöutredningen att arbeta.

Grunddragen i 1967 års bostadspolitik skulle fortfarande utgöra grunden för den framtida bostadspolitiken, men utrymme skulle också ägnas boendeflyttande och segregationsproblemet. För första gången i en statlig utredning kring bostadspolitiken berördes segregationen på bostadsmarknaden. I direktiven påpekas att bostadspolitiken bör utformas så ”att den ger förutsättningar för en allsidig hushållssammansättning i bostadsområdena. Utbudet av lägenheter skall vara varierat samt priser

och prisförhållandena sådana att hushållen får goda valmöjligheter.”⁴⁹ En stor del av utredningens arbete ägnades åt finansieringsfrågor och hyreskostnader. Mycket tid ägnades åt att försöka skapa ekonomisk paritet mellan olika boendeformer. Kapitalsubventioneringen åt bostadsbyggandet återinfördes och differentierades efter upplåtelseformer för att göra de ekonomiska förutsättningarna mera likvärdiga. ”Fullständig jämlikhet vad gäller kostnaderna för att bo i olika upplåtelseformer ansågs dock inte möjlig att uppnå. De ojämlikheter, som uppstår på grund av inflationen, omfattades inte av de nya riktlinjerna.”⁵⁰

Utvecklingen under 1970-talet

Kritiken av de nya förortsområdena och framhävandet av villaboende som den mest eftersträvarsvärda boendeformen inträffade ungefär samtidigt. Banker och byggföretag ändrade också sitt byggande från flerfamiljshus till småhus. En allt mindre del av bostadsbyggandet skedde också i allmännyttiga bostadsföretags regi. Sammanställningen nedan visar att bostadsproduktionen minskade kraftigt i omfattning efter år 1975 och att huvuddelen av de nyproducerade lägenheterna därefter byggdes i småhus och av privata byggnadsföretag.

Tabell 3.1 Nyproduktion av bostäder 1930–1979

Period	Årsgenomsnitt	Därav andel i småhus %	Andel icke privat sektor %
1930–34	28 000	—	—
1935–39	50 800	—	—
1940–44	31 400	—	—
1945–49	51 000	—	—
1950–54	47 800	22,3	55,0
1955–59	62 000	27,3	56,4
1960–64	77 200	28,3	59,2
1965–69	100 300	28,6	62,9
1970–74	100 800	38,5	53,8
1975–79	58 900	70,6	30,4

Källa: Roos, H-E: Boende och urbanisering i Sverige. Lund 1982, s 19.

Småhusbyggandet skedde i samma rationella form som utbyggnaden av miljonprogrammet. Småhusområde efter småhusområde byggdes utanför städerna eller i deras periferi. Stora delar av småhusområdena byggdes på samma gång ofta med en hustyp per byggnadsföretag. Effekterna av 1970-talets bostadspolitik har sammanfattats av SOA-projektet vid Socialstyrelsen på följande sätt:

- ” – Eftersom de arbetsfria inkomsterna stiger inom boendet och inte beskattas bort medför detta stora förmögenhetsskillnader och framtida starkt varierande möjligheter att lösa varje hushålls bostadsfråga.
- Samma utveckling leder till en ännu större boendesegregation i framtiden.
- Människor utan ägande av mark och fastigheter får inte bara bära en ökad andel av de totala nettobostadskostnaderna utan tvingas till att betala ännu högre hyres- eller bostadskostnader genom att resurserna i samhället inte koncentreras på de sämst ställdas boendebehov.
- Om en växande grupp människor gör stora vinster inom boendet medför detta att bostadspolitiska mål om likartade boendevillkor inte kan uppfyllas. De stora penningssummorna hotar hela tiden att ytterligare främja marknadsstyrningen av boendet.
- Eftersom småhusboendet gynnas finansiellt och samhällsekonomiskt sett får vi en ökad stadsbyggnadskostnad, ökad energiåtgång i boendet, större markkonsumtion kring tätorterna, större beroende av privatbilen och en ökad ytstandard i en del av boendet. Dessa ökade kostnader och resursintag fördelas sedan inte i proportion till användandet av resurserna. Flerfamiljsboende får ta på sig en stor andel i förhållande till deras nytta av utvecklingen.
- När de relativt fattiga kommunerna försöker öka sitt småhusboende i kampen om de mer välsituerade invånarna i en region, minskar ofta de kommunala skatteintäkterna. Nettoeffekten av detta blir att låginkomsttagarna i allt högre grad kommer att subventionera de resursstarkare grupperna via skattsedeln, samtidigt som möjligheterna att förbättra exempelvis barn- och äldreomsorg minskar.”⁵¹

Det är inte bara ägande av bostaden i form av småhus som gynnats under 1970-talet. Privat ägande av lägenheter ökade efter 1976 och innebär att hyreshus fick omvandlas till privata bostadsrätter med avdragsgilla lån. Prisutvecklingen på bostadsrätter i städernas centrala delar verkar i riktning mot ökad segregation och större svårigheter för vanliga människor att få en lägenhet i bra kommunikationsläge, lägen-

heter nära arbetsplatser och nära offentlig och kommersiell service.⁵²

3.5 Lokalisering av skolbyggnader och anordnandet av skolklasser

Under efterkrigstiden har bostadsområden framför allt byggts i form av grannskapsenheter.⁵³ En grannskapsenhet är "en i ett sammanhang planerad fysisk struktur, som innefattar ett avgränsat område innehållande bostäder och bostadskomplement, där flertalet av dessa är samlade i ett centrum. Nödvändiga bostadskomplement är livsmedelsaffär(-er), skola samt öppna ytor."⁵⁴

Andra viktiga delar är daghem och samlingslokaler. Skolan fick en speciell ställning. I den år 1955 av Skolöverstyrelsen utgivna publikationen *Skolbyggnader* uttrycker man sin syn på hur skolbyggnader ska lokaliseras: "Tomten bör vara belägen centralt inom ett skolområde, i allmänhet i eller invid den tätast befolkade delen för att ge kortast möjliga skolvägar för barnen. Skolvägarna bör så litet som möjligt följa eller korsa huvudtrafikleder samt i städer och tätbebyggda samhällen för de mindre barnen, där så kan ske, leda genom grönbälten. . . . Skoltomten bör vara förlagd på betryggande avstånd från starkt trafikerade leder, järnvägar och industriella företag, vilka kan verka störande på skolarbetet."⁵⁵

Den snabba utbyggnaden av en miljon lägenheter, rationaliseringen inom byggnadsindustrin, rekommendationer om visst befolkningsunderlag vid byggandet av centrumanläggningar med olika servicegrad och vid utbyggnaden av kollektiva transportmedel var några av de faktorer som inverkade på storleken och vilket slags bostäder som byggdes vid denna tid. Byggandet inom ett bostadsområde delades ofta upp mellan allmännyttiga bostadsbolag, HSB och privata byggnadsbolag och planerades så att flerfamiljshusen förlades i närheten av centrumanläggningen och de allmänna kommunikationerna, medan radhus och villor förlades i periferin. Skolbyggnadens centrala placering i ett grannskap och hur skolområden organiseras får därmed betydelse för den sociala sammansättningen i skolorna.

Det finns tre huvudprinciper för anordnandet av klassavdelningar: grannskapsprincipen, den sammanhållna klassens princip och principen om en allsidig social sammansättning. Grannskapsprincipen innebär att barn som bor nära varandra ska gå i samma klassavdelning i närmast närbelägna skola. Barn som är kamrater och leker tillsammans på fritiden ska kunna vara tillsammans även i skolan. För att underlätta kamratskap mellan barnen och för att ge dem en så stabil skolgång

som möjligt eftersträvas att barnen i möjligaste mån går i samma klassavdelning under hela sin grundskoletid.⁵⁶ De barn som gått tillsammans på daghem och i lekskolor ska hållas samman under sin skoltid. Daghemmet och skolan är viktiga delar i grannskapet och förläggs därför efter samma principer inom bostadsområdet.

Dessa förhållanden medför att principen om socialt allsidigt sammansatta klasser får underordnad betydelse. Vikten av att eleverna går i klasser som erbjuder en mångsidig social miljö påtalas emellertid både i Lgr 69 och Lgr 80. "Den inövning av sociala vanor och attityder, som betyder så mycket för elevens framtida anpassning i samhället, sker bäst i klasser, som erbjuder en mångsidig social miljö, i vilken ett gott gemenskapsförhållande råder. Skolstyrelsen bör därför verka för att klasserna anordnas så, att *en så allsidig social sammansättning* som möjligt erhålls."⁵⁷ (vår kursivering). "Skolstyrelsen bör verka för att eleverna grupperas så att en så allsidig social sammansättning som möjligt uppnås i klasser och arbetsenheter."⁵⁸

På låg- och mellanstadiet är skolenheterna mindre och upptagningsområdena oftare mera homogena än för högstadieskolorna. Låg- och mellanstadieskolorna rekryterar sina elever från de näraliggande bostadsområdena. Högstadieskolorna har ett större elevantal och eleverna rekryteras vanligen från flera låg- och mellanstadieskolor. Den sociala sammansättningen blir därmed ofta mindre homogen. Men även inom högstadieskolorna inverkar låg- och mellanstadiets upptagningsområden på hur klasserna anordnas. Mellanstadieklasserna från olika skolenheter överförs vanligen orörda till högstadiet. Inom en och samma högstadieskola bibehålls därför den segregation mellan klassavdelningarna som återfinns mellan skolenheterna på låg- och mellanstadiet och som framför allt har sin grund i den sociala differentieringen i boendet.

3.6 Skolsegregation

Den segregation som finns i den svenska grundskolan kan ha verkningar som är jämförbara med de generella effekter som gäller för segregationen utanför skolan (jämför s 21f). Att elever från olika sociala skikt går i klasser och skolor, där elevsammansättningen är homogen kan innebära att de i skolan får begränsad kunskap om hur andra människor lever.

Åtskillnaden kan dessutom för många vara förenad med upplevelser av underlägsenhet genom placering i nivågrupper, klinikgrupper etc och att de får olika kunskapsmängd beroende på lärarens möjligheter och förmåga att genomföra den planerade undervisningen.⁵⁹ Resurserna i skolan kan variera med skolområdenas sociala struktur genom att vissa elever

får sämre resurser i förhållande till sina förutsättningar än om de gått i en annan skola. Fördelningen av specialundervisningsresursen utgör ett exempel på detta.⁶⁰ Olika sociala gruppers möjlighet att påverka sin situation, kortsiktigt eller i ett längre perspektiv, är beroende av vad den sociala strukturen ger i form av kunskaper och erfarenheter.

Segregerande åtgärder inom utbildningen

Social åtskillnad inom utbildningen kan åstadkommas på en mängd sätt. Effekterna därav kan medverka till ett befastande av skillnader mellan olika sociala grupper och på längre sikt till en reproduktion av sociala skikt.

I samhällen som uttalat eftersträvar att genom åtskillnaden vidmakthålla en viss fördelning av makt och resurser mellan olika grupper kan segregationen ha en formell karaktär, medan den i andra samhällen sker på ett mindre öppet sätt. Den sociala åtskillnaden inom utbildningen kan legitimeras på följande sätt:⁶¹

- Tillträdet till utbildning grundas på juridiska och administrativa rättigheter. Vissa skolor och utbildningsvägar är förbjudna respektive tillåtna för vissa sociala skikt.
- Tillträdet till utbildning bygger på olika ekonomiska förutsättningar hos individerna i form av avgifter eller andra kostnader som utestänger vissa grupper i samhället.
- Tillträdet till utbildning kan bygga på individernas tidigare skolframgång eller provresultat som vissa sociala skikt har svårt att åstadkomma.
- Rekryteringsregler som bygger på social åtskillnad i andra sammanhang, men som inverkar på utbildningssituationen. Elevupptagningen följer t ex segregationen inom boendet eller tidigare skolor.

Den första typen av legitimeringsgrunder (juridiska och administrativa) är mest tillämpliga i samhällen, där den sociala skiktningen är stabil och de olika sociala skikten är lätt identifierbara. Skiktningen utgör dessutom fördelningsgrund för tillgång till utbildning. Att vissa utbildningar enbart genomgås av högre sociala skikt kan uppfattas som en naturlig del av samhällsordningen. I vissa fall är detta så internaliserat att formella bestämmelser är onödiga och selektionen sker spontant. I andra fall krävs lagar och sanktioner för att upprätthålla en sådan fördelning.

Att legitimera tillträdet till utbildning genom att förutsätta vissa ekonomiska förhållanden tillämpas oftare i samhällen med begränsad social mobilitet och där de sociala skikten inte är lika lätt identifierbara. De

ekonomiska skillnaderna, som utgör fördelningsgrunden, har vanligtvis ett starkt samband med övriga sociala skillnader. I de flesta samhällen med ett formellt utbildningsväsende finns en grundutbildning som är öppen för alla. Den är oftast också kostnadsfri, medan kostnader accepteras för annat slags utbildning.

Den tredje kategorin, som bygger på individernas tidigare skolprestationer av olika slag, tillämpas och accepteras i de flesta samhällen vad gäller tillträde till högre utbildningar, men förkastas mer och mer inom den obligatoriska grundutbildningen. Inom den obligatoriska skolan kan den dock finnas kvar som indelningsgrund för gruppindelningar (internsegregation).

I de flesta samhällen finns idag en grundutbildning som omfattar de flesta människor med undantag för gravt psykiskt eller fysiskt handikappade. Grundutbildningen tenderar i många länder att bli allt längre och fylla nya funktioner. Arbetsmarknadssituationen för ungdomar spelar i detta sammanhang en stor roll. Då ungdomsarbetslösheten är hög framförs i vissa länder t ex krav på obligatorisk gymnasieskola. I andra länder löses dessa problem på annat sätt. I de länder där grundutbildningen tenderar att bli längre är det svårare att tillämpa formella segregationsåtgärder t ex i form av diskriminerande lagar eller avgifter. Lika möjligheter till utbildning ses av flertalet som en allmän rättighet och framstår för flertalet människor som ett sätt att åstadkomma social jämlikhet: utbildning ger kunskaper, men rättfärdigar också innehavet av sociala positioner, inkomster m m.

Segregationen inom det svenska skolväsendet byggde tidigare på olika social gruppers olika ekonomiska förutsättningar. Utbildningen var förbunden med kostnader, vilket ledde till en uppdelning av eleverna från olika ekonomiska skikt i folkskolor, yrkesskolor, läroverk m m. Även formella regler medverkade till segregationen, t ex könssegregerade skolor. I det nuvarande skolsystemet är avgifter för skolgång ovanliga, men möjligheterna att få högre utbildning torde dock fortfarande vara förknippade med familjernas ekonomi. Mest utslagsgivande för att få tillgång till högre utbildning är de skolprestationer i form av betyg som eleverna åstadkommer inom den obligatoriska skolan, en process som i praktiken också har en socialt segregrande funktion.⁶²

Vad gäller grundskolan har de båda första typerna av legitimeringsgrunder, som vilar på juridiska och ekonomiska grunder avskaffats. Den segregrande strukturen som ändå finns är ett resultat av att rekryteringen till olika skolor påverkas av en segregerad boendestruktur (kategori 4), dels ett resultat av en indelning i undervisningsgrupper av olika slag, t ex ämnes- och tillvalsgrupper, klinik- och nivågrupper samt specialklasser, som huvudsakligen grundas på elevernas förmåga att vara framgångsrika

i skolan på de villkor som råder där.

Trots grundskolereformen finns det inom dagens skola utbildningsvägar som liknar det tidigare parallellskolesystemet. Innan vi presenterar vårt eget empiriska material kring den svenska grundskolan kommer vi kort att beröra hur den allmänna folktutbildningen växt fram i Sverige och hur den sett ut under olika tidsperioder.

3.7 Grundskolans framväxt

Folkskolans införande och utveckling

Införandet av den allmänna folkskolan år 1842 var ett svar på den sociala förändring som ägt rum på landsbygden i början av 1800-talet. De sociala banden mellan jordägande och icke jordägande befolkningsgrupper hade luckrats upp och den sociala kontrollen hade minskat. Kyrkan kunde inte lika effektivt som tidigare via patroner och husbönder sörja för läskunnigheten och överförandet av en kristen moraluppfostran. "Sammanhållningen av familjen urholkas och framför allt fäderna saknas ofta helt eller tidvis i hemmen. Det är med andra ord socialisationen som blir problematisk för barnen i dessa familjer och det uppstår ett behov av en sekundär socialisation efter eller vid sidan av den primära familjen."⁶³

Befolkningsomflyttningen och den framväxande arbetarklassen påverkade samhällsordningen i riktning mot en upplösning och nya institutioner behövdes som kunde lära ut vilken ordning som behövdes i samhället. Den stora underklassen hade länge gett fattigvården bekymmer. 1805 års fattigvårdskommitté föreslog t ex inrättandet av en folkskola som komplement till fattigvården.⁶⁴ Det var också nödvändigt att lära ut den nya moral som passade arbetet inom fabrikerna. I Sverige grundades fabriksskolor för undervisning av barnarbetare på kvällar och söndagar.⁶⁵

Det dröjde till slutet av 1800-talet innan folkskolan blev någorlunda enhetlig och allmänt genomförd. Folkskolestadgan hade till en början vaga bestämmelser om skoltid, undervisningsformer m m och innebar i praktiken inte någon större förändring av den folkundervisning som tidigare bedrivits av kyrkan. Det fanns fortfarande många skäl att slippa skolgång, t ex fattigdom, bristande förmåga eller undervisning i hemmet.⁶⁶

Formalisering av ett tudelat undervisningssystem

Folkskoleeleverna rekryterades främst från de proletära skikten i samhället. Man kunde alltså inte tala om folkskola för alla landets barn. "Bar-

nen i de välbärgades familjer gick i stor utsträckning i skolor vid sidan av folkskolan — med elementär utbildning i privata skolor och därefter läroverkens utbildning. I stället för en allmän folkskola/bottenskola hade vi alltså fått ett parallellskolesystem. Detta system förstärks mer efter realskolans tillkomst 1905.”⁶⁷ Samtidigt med folkskoleväsendets utbyggnad och förbättring etablerades parallellskolesystemet, vilket i praktiken innebar att olika samhällsgruppers barn gick i olika skolor, privata eller allmänna.

Koncentrationen av arbetarbefolkningen till städer och tätorter ökade den politiska medvetenheten. Krav på bättre utbildning för arbetarklassen formulerades av den framväxande arbetarrörelsen, som vände sig mot den kyrkliga dominansen. Folkskolan sågs genom det kristna inflytandet vara ”en dresseringsanstalt för en tam, lydig och lätthanterlig underklass. Denna hålles medvetet i okunnighet för att den inte ska blanda sig i politik.”⁶⁸

Redan 1883 formulerades i en debattskrift strävanden mot en gemensam bottenskola för alla barn.⁶⁹ Kraven framfördes av liberala grupper i samhället och fick först så småningom stöd av den framväxande arbetarrörelsen. Införandet av den kommunala mellanskolan år 1909 i många kommuner var en påbyggnad av den 6-åriga folkskolan och ett led i försöket att göra folkskolan till en bottenskola, dvs en gemensam grundutbildning för alla barn.

Den allmänna rösträttens genomförande 1918 förändrade den politiska situationen i landet mot ett större inflytande för socialdemokraterna. Förslaget från 1918 års skolkommision om genomförandet av en 6-årig gemensam folkskola mötte hårt motstånd hos konservativa och vissa liberala grupperingar i samhället. Resultatet blev en kompromiss år 1927, där det gamla parallellskolesystemet bibehölls. Övergången till högre utbildning kunde därefter ske vid två tillfällen. Realskolan blev antingen fyraårig — byggd på den sexåriga folkskolan — eller femårig med övergång från folkskolans fjärde klass.

Bottenskoletankens förverkligande

Den ekonomiska situationen under 1930-talet var det överskuggande samhällsproblemet. Statsmakternas satsningar riktades mot att få igång produktionen och skolfrågor fick en mindre framträdande roll. 1940 tillsattes dock en skolutredning med uppdrag att göra en allmän översyn av skolväsendet. Utredningen var partsammansatt och motsättningar kom att stå mellan läroverkslärare och folkskolelärare. Läroverkslärarna med ämnes-specifik kompetens ville ha en så tidig differentiering som möjligt, medan

huvuddelen från folkskollärarsidan förordade ett senareläggande. Respektive grupps ställningstagande kan ses som ett tillvaratagande av fackliga intressen. En tidig differentiering skulle öka behovet av ämneslärare och en senare av folkskollärare.⁷⁰ Innan 1940 års skolutredning hade avslutat sitt arbete tillsatte den socialdemokratiska regeringen en ny skolutredning 1946. Motiveringen var att den nya utredningen skulle komplettera de fackmässiga synpunkterna på skolans verksamhet som framkommit i 1940 års skolutredning. "För att dessa skola bli allsidigt belysta böra de emellertid även skärskådas ur mera allmänna synpunkter. Det är givetvis av största vikt att lekman- och föräldraintressen därvid får komma till tals och att allmänpolitiska synpunkter få göra sig gällande."⁷¹

Huvudmotivet bakom tillsättandet av både 1940 års och 1946 års skolutredningar var att demokratisera samhället. 1946 års skolkommissions slutbetänkande består av förslag till "allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet."⁷² Förslaget innehöll riktlinjerna för det kommande försöksarbetet och för genomförandet av en grundskolereform.

1946 års betänkande innehöll förslag om en allmän gemensam grundutbildning under de sex första skolåren. I betänkandet påpekas att detta "skulle innebära ett förverkligande av Fridtjuv Bergs botten-skoleprogram."⁷³ Under de två första stadierna – låg- och mellanstadiet – skulle undervisningen förmedlas av småskollärare och klasslärare. På det treåriga högstadiet skulle undervisningen förmedlas av ämneslärare. Årskurserna 7 och 8 skulle omfatta ett begränsat tillval av kurser och ämnen och inte delas upp i strikta linjer förrän i årskurs 9. Uppdelningen skulle ske med hänsyn till elevernas studieförutsättningar. En tidig linjeuppdelning hade motarbetats av skolkommisionen som argumenterade för en differentiering inom skolan genom "individualisering av undervisningen så att vederbörlig hänsyn kan tagas till varje lärjunges förutsättningar och förmåga."⁷⁴ Införandet av en nioårig medborgarskola i varje kommun i landet skulle också öppna lika möjligheter för landsbygdsbarnen att gå vidare till högre utbildning.

Förslagen i 1946 års skolkommissions slutbetänkande innebar en utveckling från en organisatorisk till en pedagogisk differentiering inom ramen för en sammanhållen skola. Eleverna skulle inte längre delas upp i olika skolformer utan alla elever skulle ges lika möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar inom en och samma skola. I det praktiska skolarbetet skulle undervisningen individualiseras efter varje elevs förmåga. De studiebegåvade eleverna skulle få arbeta på annat sätt än övriga och t ex få mer kvalificerade uppgifter. Andra elever skulle få den undervisning som svarade mot deras förmåga och krafter. Avsikten var att undvika ett socialt snett urval till högre utbildning, eftersom urvalskriterierna

skulle vara elevernas "förutsättningar" och "blivande uppgift". Förutsättningarna definierades i termer av anlag, intressen, begåvning. Skolans fostrande roll framhövdes mycket starkt, dess främsta uppgift var att fostra demokratiska människor.

Kommissionens betänkande avlämnades i politisk enighet, men under den efterföljande debatten uppstod skiljaktigheter efter partipolitiska linjer. År 1950 fattades ett principbeslut om att enhetsskolemodellen skulle provas under en tioårsperiod. Senare under året fattades även tilläggsbeslut för att precisera innebörden i principbeslutet. "I regel hade man dock i det skedet uppnått kompromisser, som innebar att de ursprungliga förslagen modifierats eller klätts i oklara ord."⁷⁵

Den försöksverksamhet, som inleddes redan 1949, kom snart att göra viktiga avsteg från kommissionens förslag. På de flesta håll blev högstadiet i praktiken linjedelat i en allmän, en gymnasieförberedande och en yrkesinriktad linje. "Man fick en organisatoriskt differentierad realskola inbyggd i den nya grundskolan. Det enkla faktum att realskolan fanns kvar med sin gedigna erfarenhet och sin förankring i det förflutna gjorde att jämförelserna med den nya försöksskolan lätt utföll till den senares nackdel."⁷⁶

År 1957 tillsattes en ny skolberedning med uppgift att se över försöksverksamheten. I de sk Visbykompromissen slogs fast att högstadiet skulle vara sammanhållet fram till årskurs 9 och att mindre kurs- och tillval gjordes i årskurserna 7 och 8.⁷⁷ Lgr 62:s införande innebar grundskolans formella införande och avskaffade därmed också de andra skolformerna som funnits parallellt på många ställen. Realskoleklasser fanns emellertid kvar på sina ställen i Sverige ända fram till början av 1970-talet. Beslutet innebar dessutom att grundskolan inte skulle vara linjeuppdelad förrän i årskurs 9. Kurs- och ämnesvalen i årskurserna 7 och 8 fick inte heller utgöra grunden för en organisatorisk uppdelning av eleverna. Alternativkurserna bibehölls endast i matematik och engelska. I årskurs 9 fanns nio olika linjer.

Översynsarbetet visade att ämnesvalen i hög grad gick i teoretisk riktning och att många av tillvalsalternativen inte utnyttjades. De gymnasieförberedande linjerna hade högre status och de praktiska linjerna fick ofta klasser med sk negativt urval. Revideringsarbetet ledde fram till den nya läroplan som antogs år 1969. År 1972 hade den genomförts för samtliga klasser i hela landet.

Den största förändringen i förhållande till Lgr 62 var avskaffandet av den linjeuppdelade nionde årskursen. Alternativkurserna i årskurs 7 och 8 bibehölls och infördes i årskurs 9. Eleverna skulle dessutom välja ett av fem tillvalsämnen. Valet av kursalternativ och tillvalsämne är ett fritt val i den betydelsen att det inte ställs några formella förkunskapskrav i form

av betyg eller testresultat. Eleverna ges dessutom möjlighet att förändra sina val under högstadiets gång fram till årskurs 9.

Efterkrigstidens skolreformer har framför allt berört skolans organisatoriska utformning. Man trodde att den sociala snedrekryteringen till högre utbildning skulle minska om eleverna differentierades så sent som möjligt. Den psykologiska expertis som 1946 års skolkommision rådfrågat förordade också en senare uppdelning av eleverna.⁷⁸ Skolkommisionen påpekade också att: "En för tidig differentiering, som ingenting har med yrkesval att göra, måste leda till ett överbetonande av de teoretiska studierna och en social undervärdering av de praktiska levnadsbanorna."⁷⁹ Grundskolan skulle därför vara sammanhållen så länge som möjligt och tillval av ämnen och kurser kom att ersätta det tidigare urvalssystemet. Vid ett urval bestämmer skolan "huruvida den enskilde eleven skall anses lämpad att få den utbildning han önskar."⁸⁰ Ett tillvalssystem "innebär att den enskilde eleven tillsammans med föräldrarna inom en given ram själv får bestämma vilken typ av utbildning han önskar försöka uppnå, oavsett vilken uppfattning skolan har om hans förutsättningar för den önskade utbildningen."⁸¹

Utvecklingen under 1970-talet

Under år 1970 avlämnades i riksdagen en mängd motioner om situationen i skolan, som man ansåg karakteriseras av oro och störningar. Den nya läroplanen för grundskolan höll på att införas och en ny gymnasieskola ersatte det gamla gymnasiet, fack- och yrkesskolan. Dessa reformer ställde krav på förändringar av det inre arbetet i skolan. Undervisningen måste anpassas till varje enskild elevs speciella förutsättningar. Om alla barn skulle ges en likvärdig utbildning måste en rad särskilda åtgärder vidtas, "eftersom generella reformer kan missgynna de grupper som av olika skäl inte förmår utnyttja förbättrade möjligheter."⁸² År 1970 tillsattes en parlamentarisk utredning med uppgift att se över det inre arbetet i skolan.

Utredningens förslag, *Skolans inre arbete*, avlämnades 1974. Ett av huvudförslagen var att skolan genom en friare resursanvändning skulle kunna avsätta en större del av sina resurser till eleverna med särskilda behov. Skolans verksamhet och resursanvändning skulle kontinuerligt utvärderas. En annan viktig del av utredningsarbetet berörde mera direkt det pedagogiska arbetet i skolan. Klassen blev inte en lika fast organisatorisk form som tidigare. Lärarsamarbete i arbetslag mellan flera klassavdelningar skulle möjliggöra en annan typ av undervisning. Gruppstorlekarna skulle kunna varieras efter behov. Elever med större behov av

stöd skulle kunna undervisas i mindre grupper. En större del av skolans resurser skulle därmed kunna avsättas till elever med särskilda behov, men elevgrupperingar i sådant syfte fick inte göras permanenta.

SIA-utredningens förslag ledde till en förändring av statsbidragssystemet till kommunerna och senare till en ny läroplan. Bidraget ökade inte i storlek men statsbidragssystemet blev från och med läsåret 1978/79 mindre detaljreglerat och skolans verksamhet skulle därmed bättre kunna anpassas till de lokala behoven. Beslutsfattandet i skolan decentraliserades i större utsträckning till skolstyrelserna och till personalen på skolorna.

Det statliga stödet till grundskolan består dels av en basresurs som utgår efter elevantal och dels av en förstärkningsresurs som ska fördelas efter lokala behov. Dessutom utgår statsbidrag för skolor i glesbygd, lärarvikarier m m. SIA-beslutet innebar att en större del av skolans resurser skulle användas till elever med särskilda behov och att förstärkningsresursen inte skulle användas för en generell minskning av undervisningsgruppens storlek. Undersökningar har emellertid visat att endast en mycket liten del av förstärkningsresursen har fördelats efter behov och att huvuddelen av resursen fördelats generellt efter elevantal.⁸³ "Det som i stället tycks styra fördelningen är krav på anställningstrygghet för lärare, en strävan att utjämna klasstorlekar, dvs att åstadkomma ett slags matematisk rättvisa i lärares arbetssituation, skolornas upptagningsområde m m."⁸⁴

Alltsedan införandet av Lgr 69 har kontinuerligt utvärderings- och uppföljningsarbete utförts av Skolöverstyrelsen eller till den knutna forskare. SIA-beslutet innebar att Skolöverstyrelsen fortsatte sitt arbete på en ny läroplan. Efter ett omfattande remissarbete antog regeringen år 1980 riktlinjerna för den nya läroplanen som trädde i kraft i samtliga årskurser samtidigt höstterminen 1982.

... och 1980-talet

Lgr 80 bibehåller alternativkurserna i engelska och matematik. Tillvalssystemet ändras och kursernas innehåll och längd bestäms av den lokala skolstyrelsen efter förslag av rektor. Treåriga kurser i tyska och franska måste emellertid alltid erbjudas. En del av veckans undervisningstimmor (12 stadiesveckotimmor på högstadiet) omfattas av temastudier, fördjupningsuppgifter som lärare och elever väljer att utföra inom de obligatoriska ämnenas ram. Teknik, maskinskrivning och barn- och hemkunskap görs obligatoriska för alla elever.⁸⁵ Under skoldagen har eleverna också möjlighet att välja fria aktiviteter (5 stadiesveckotimmor på högstadiet).

Målsättningen med de fria aktiviteterna är att erbjuda avkoppling och vila under skoldagen. De ska också bli tillgodose och stimulera elevernas verksamhetsbehov, social kontakt och behov av kulturell stimulans.”⁸⁶

Lgr 80 har delvis fått en annan utformning än tidigare läroplaner. Förutom en allmän del med mål och riktlinjer samt översiktliga tim- och kursplaner ska Skolöverstyrelsen kontinuerligt publicera kommentarmaterial med förslag till arbetssätt som också ska ta hänsyn till aktuell debatt och forskning.

Betonandet av de lokala förhållandena och en decentralisering av beslutsfattandet är andra viktiga förändringar. Skolledningen på varje rektorsområde har ansvaret för att inspirera och organisera arbetet på skolans arbetsplan, ”den lokalt utformade läroplanen”.⁸⁷ Förslagen ska dessutom diskuteras med personalen, eleverna och föräldrarna.⁸⁸ I det praktiska arbetet på arbetsplanen ute på skolorna tycks emellertid råda stor osäkerhet om innebörden av begreppet arbetsplan.⁸⁹

Effekter av efterkrigstidens skolreformer

Fördelningen av individer på de utbildningsvägar, som leder till olika yrken och sociala positioner gick förr, som nämnts ovan, genom ett formellt parallellskolesystem som i praktiken åstadkom ett urval efter socioekonomiska kriterier. Familjernas ekonomi, traditioner, status, sociala vanor och attityder bestämde vilken skolgång barnen skulle få.

Dagens grundskola framstår inte lika tydligt som en urvalsskola efter sociala kriterier, eftersom den inte formellt grupperar eleverna i olika skolsystem. Från att i början ha fungerat som en sorts samordnad folkskola—realskola har grundskolan mer och mer antagit den gamla folkskolans huvudsakliga funktion: att ge social fostran och grundläggande färdigheter åt alla elever. Men grundskolan har på samma sätt som det tidigare parallellskolesystemet en sorterande funktion. Olika slag av differentiering sker i skolan genom att metoder och lärostoff anpassas efter elevernas individuella förutsättningar och genom att kurs- och ämnesval, som sker redan i tolvårsåldern, får betydelse för inriktningen på senare studier. Valen är fria i den betydelsen att det formellt inte krävs vissa betyg eller testresultat.

De skilda förutsättningar som elever med olika social bakgrund har att tillgodogöra sig skolan, gör att det inom den sammanhållna grundskolan utkristalliserats utbildningsvägar som i både socialt och pedagogiskt innehåll liknar de båda skolsystem som fanns inom det s k parallellskolesystemet. En granskning av utbildningsväsendet visar att det även efter de stora skolreformerna är barnen från högre samhällsskikt som i störst ut-

sträckning väljer teoretiska utbildningsvägar i grundskolan och gymnasieskolan och som går vidare till universitetsutbildningar. Många kommer också senare i livet att tillhöra de högsta sociala skikten.⁹⁰

En av huvudtankarna bakom grundskolan var att den skulle "bereda varje uppväxande individ en utbildning, lämpad för hans anlag och begåvning."⁹¹ Alla begåvade barn oavsett social bakgrund skulle ha samma chans att gå vidare till högre utbildning. Genom att ha gett alla barn *lika tillgång* till utbildning uppfattas därför urvalet till fortsatta studier ske på rättvisa grunder. Alla har ju fått samma chans.

Urvalet sker efter ett system där individuella förutsättningar (anpassningsförmåga, skolframgång, motivation mm) slår igenom, förutsättningar som varierar mellan olika grupper i samhället. Skolframgång mätt i betyg och standardprov har ett klart samband med elevernas sociala bakgrund.⁹² Betygen skapar konkurrens mellan eleverna, eftersom de spelar en viktig roll i urvalsprocessen inför högre utbildning. Både lärare och elever påverkas av detta i sina arbetssätt. Metoder och innehåll är också bättre anpassade till medelklassbarnen än till arbetarklasseleverna.⁹³ Det finns dessutom en uppfattning om att begåvningen är normalfördelad. I skolan tar sig detta ett konkret uttryck i betygssystemet och innebär att vissa kommer att lyckas, medan andra måste misslyckas i skolans sätt att mäta kunskaper. De som inte klarar sig bra i skolan rekryteras huvudsakligen från de grupper i samhället som har sämst möjlighet att ge sina barn de förutsättningar som krävs för att klara skolarbetet med goda resultat.

3.8 Förekomst av segregation inom den svenska grundskolan

Den rådande segregationen inom boendet återspeglas i skolans upptagningsområden. Principerna för anordnandet av klassavdelningar återspeglar i sin tur den sociala differentiering som finns inom boendet. Trots att läroplanen rekommenderar allsidigt sammansatta klassavdelningar går en stor del av eleverna i den svenska grundskolan i klasser med ensidig social sammansättning. I storstäderna, där boendesegregationen vanligtvis är mest markant, återfinns den ensidiga differentieringen även på skolnivå. Den sociala sammansättningen påverkar skolornas status och det finns ofta en klart uttalad uppfattning om vilka skolor som är bra eller dåliga. I de intervjuer vi företog våren 1978 med skolledarna i tre av våra undersökningskommuner fann vi också stor överensstämmelse i uppfattningen om olika skolors status.⁹⁴ Lärarrekryteringen påverkas också. I de klasser, där huvuddelen av eleverna kommer från högre sociala skikt, hade lärarna i årskurs 3 (läsåret 1974/75) nästan dubbelt så lång yrkes-

erfarenhet som i de klassavdelningar där huvuddelen av eleverna tillhör socialgrupp III eller den okodifierbara elevgruppen. Skolkoden har också olika innehåll. I skolor, där elever från lägre sociala skikt dominerar, är den mest anpassad till och inriktad på att möta och bearbeta yttringar av sociala konflikter och problem i skolan. Dessa handlingsprinciper finns i minst utsträckning i den andra typen av skolkod, den som är mest anpassad för högstatusskolor, där i stället individcentrering harmonierar med den prestationsinriktning som föräldrarna enligt lärarna företräder i dessa områden.⁹⁵

Vår undersökning visar att grundskolan har en utpräglad segregerad struktur. Ungefär en tredjedel av eleverna går i starkt segregerade skolklasser. Med detta avser vi de klassavdelningar som antingen till 75% eller mer består av elever från socialgrupp I, IIA och IIB eller de klassavdelningar, där mindre än 25% kommer från dessa socialgrupper.⁹⁶

Undersökningen omfattar större kommuner, där det fanns möjlighet att belägga boendesegregationen genom offentlig statistik och där det fanns flera rektorsområden som kunde jämföras med varandra. En rad svenska undersökningar visar på liknande resultat.⁹⁷ I mindre kommuner framträder inte den fysiska åtskillnaden lika klart, men kan mycket väl tänkas förekomma inom en skola. I de fall det enbart finns en högstadieskola i en kommun kan klassavdelningar från olika orter med olika social prägel hållas i sär, inte sällan av skolskjutstekniska skäl. Under 1970-talet har en regionalisering ägt rum i olika regioner, dvs det har skett en utflyttning från de gamla städerna till nybyggda villaområden antingen i eller i närheten av äldre byar.⁹⁸ Inom en region utkristalliseras områden med olika status.⁹⁹ Redan av vår jämförelse mellan de sex kommuner som ingår i studien framkommer betydande skillnader.

Principerna för organiserandet av undervisningen i skolan åstadkommer i vissa sammanhang även en internsegregering. Eleverna differentieras i klassavdelningar och inom klassavdelningar efter indelningsgrunder som är kopplade till elevernas sociala bakgrund. I samband med elevgrupperingarna under resurstimmarna anges ofta kamratskap och samma skolväg som grund för att föra eleven till någon av grupperna. Eftersom elever med likartad social bakgrund vanligtvis bor nära varandra och leker tillsammans med varandra under fritiden kommer den sociala segregationen inom boendet även att återverka på segregationen inom skolan. Elever som är svaga i skolan (lågpresterande) förs ofta till en grupp, medan de duktigare (högpresterande) eleverna utgör den andra. Det finns en större andel svaga bland socialgrupp III-barnen än bland andra socialgrupper, varför indelningen i prestationsmässigt homogena grupper (nivågruppering) verkar förstärkande på den sociala segregationen inom skolan.¹⁰⁰ Betyg och standardprov ligger ofta till grund för ele-

vernans val av kurser och ämnen på högstadiet. Elever med lägre skolprestationer väljer i mindre utsträckning de särskilda kurserna i matematik och engelska och språk som tillval. Lågpresterande elever tillhör oftare socialgrupp III än andra socialgrupper, varför uppdelningen av eleverna i olika ämnen och kursalternativ verkar förstärkande på den sociala segregationen inom skolan. Dessa senare typer av segregationsförfaranden kan förekomma inom skolan oavsett var den geografiskt är belägen.

3.9 Utgångspunkter för det empiriska arbetet

Vi har i detta kapitel bl a försökt definiera vad segregationen är, hur segregation uppstår i skolan och några effekter som man teoretiskt kan urskilja. I bearbetningen av vårt empiriska material isolerar vi inte åtskillnaden från övriga faktorer som bestämmer livsvillkoren för olika sociala grupper. Den segregerade struktur som skolan i dag uppvisar har varit utgångspunkten för våra empiriska undersökningar. Kartläggningen av tio kommuner i Stockholmsområdet och hela Malmö, Linköping och Borås städer år 1972 visade på en mycket klart segregerad struktur i den svenska grundskolan. I de skolområden, som vi valde att studera, gick i årskurs 1 71% av samtliga socialgrupp III-elever och 13% av socialgrupp I i de båda klasstyper, där mindre än hälften av eleverna kommer från socialgrupp I och II (lägremedel- och lågstatus). Socialgrupp I-barnen återfanns i 86% av fallen i de båda klasstyper, där mer än 50% av eleverna kommer från högre socialgrupper (övre- och högstatus). Endast 29% av socialgrupp III-eleverna gick i dessa båda klasstyper. Se tabell 4:2 Studien har kommit att handla om hur skolan överhuvudtaget behandlar barn från olika skikt.

Vi kommer endast att beröra de delar av skolans verksamhet, där den kan tänkas fungera olika för skilda elevgrupper, t ex på ett organisatoriskt, pedagogiskt, socialpsykologiskt plan. Anordnandet av rektorsområden i förhållande till en socialt betingad bosättning och fördelningen av elever från olika sociala skikt på skolor och klassavdelningar inom upptagningsområdet är en del av denna process. Ett annat sätt att segregera är gruppindelningar i skolan och inom en klass, t ex i form av nivå-, kursvals- och tillvalsgrupper.

Skolans roll i reproduktionsprocessen kan också beskrivas ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Av intresse är då kamratrelationer, vilka sociala grupper som umgås med vilka etc. Relationen mellan lärare och elever är också av intresse, t ex lärarförväntningar på barn från olika sociala skikt.

Nära knutet till både den organisatoriska och socialpsykologiska

aspekten är vad som sker inom skolans pedagogiska arbete, hur skolan definierar olikheter mellan eleverna och hur undervisningens form och innehåll utformas för att svara mot de definierade skillnaderna.

I det praktiska skolarbetet är det svårt att renodla skillnaden mellan dessa aspekter. När specialundervisningen diskuteras berörs både dess organisatoriska form, den ekonomiska kostnaden och det pedagogiska innehållet. Elevernas upplevelser av att bli utsatta för någon av skolans specialinsatser är viktiga, liksom dess inverkan på relationen till lärare och kamrater.

Resultatredovisningen av vårt empiriska arbete och övriga teoretiska resonemang om hur skolan fungerar för elever från olika sociala skikt kommer att lägga tyngdpunkten vid den organisatoriska aspekten, eftersom vi huvudsakligen inriktat vår studie på hur skolans organisation leder till olika elevgrupperingar. Den förändring från yttre organisatorisk till inre pedagogisk differentiering inom en och samma skolform som eftersträvats i efterkrigstidens skolreformer har, som vi kommer att visa, endast utvecklats till en mjukare form av organisatorisk differentiering inom den sammanhållna grundskolan. Elever från olika sociala skikt går fortfarande i stor utsträckning i olika skolor.

4. Social segregation i grundskolan – en projektpresentation

Forskningsarbetet kring vissa aspekter på den svenska grundskolan påbörjades alltså läsåret 1972/73. Studiens syfte var till en början att kartlägga den eventuella förekomsten av social segregation i den svenska grundskolan. För att få en uppfattning om dess omfattning och struktur insamlades uppgifter om målsmans yrke för eleverna i första årskursen läsåret 1972/73 i tio kommuner i Stockholmsområdet samt i Malmö, Linköping och Borås.¹ Med denna kartläggning som bakgrund gjorde vi sedan det urval av kommuner och rektorsområden som ingår i studien.

4.1 Val av undersökningskommuner

Vi valde kommuner och rektorsområden som antingen inom sig uppvisar en socialt differentierad boendestruktur eller som själva representerar olika sociala miljöer i en större region. Urvalet kom att bestå av en årskull elever i Stockholm, Botkyrka, Lidingö, Malmö, Linköping och Borås. I de fyra förstnämnda kommunerna har ett urval av rektorsområden ingått under hela undersökningsperioden. Borås och Linköpings kommuner omfattade år 1972 enbart de gamla städerna. Kommunsammanläggningarna var inte helt genomförda vid projektets början. I dessa båda städer inkorporerades senare kringliggande landsortskommuner. De omfattas inte av vår studie.

De studerade kommunerna utgör inte ett representativt urval av svenska kommuner, utan vi valde medvetet enbart urbaniserade miljöer där den sociala segregationen inom boendet och i skolan borde framträda tydligt. Urvalet av rektorsområden inom en kommun gjordes efter samma principer. Vägledande för valet av delområden inom kommunerna var bl a typ av bostäder och ålder på bostadsbeståndet.

Innan vi bestämde oss för vilka rektorsområden som skulle ingå kartlades de olika orterna med avseende på befolkningens sociala och åldersmässiga sammansättning.

Stockholmsregionen utvaldes eftersom den är den mest urbaniserade regionen i Sverige. Vi ser regionen som en helhet, där Botkyrka och Lidingö är varandras motpoler vad gäller befolkningens sociala sammansättning, bebyggelsestruktur och ålder på bostadsbeståndet. Inom Stockholms kommun valde vi äldre bostadsområden med olika social sammansättning på befolkningen och olika boendestruktur.

Den bebyggelsemässiga och befolkningsmässiga utvecklingen i Stockholmsregionen uppvisar stora olikheter mellan de olika kommunerna. Delar av norra Botkyrka, ett av våra undersökningsområden, valdes som exempel på förortsområden med snabb utbyggnad och en därmed sammanhängande kraftig befolkningsökning. Delar av Lidingö kommun valdes som exempel på det motsatta förhållandet. Lidingö har under samma tid haft en stagnerande befolkningsutveckling och en relativt liten utbyggnad av bostäder, framför allt i flerfamiljshus. De båda kommunerna har också befolkningsmässigt olika sammansättning och utgör ett tydligt exempel på den sociala uppdelningen av boendet i Stockholmsregionen, där norrförorter och söderförorter representerar olika värden på den sociala skalan. Inom Stockholms kommun valdes områden som representerade olika boendemiljöer — ett äldre villaområde, delar av innerstan, äldre flerfamiljshusområden samt ett integrerat villa- och flerfamiljshusområde.

Borås och Linköping representerar kommuner med olika inriktning på näringslivet, vilket påverkar befolkningens sociala sammansättning. Linköping domineras av tekniskt avancerad industri, sjukvårds- och utbildningsinstitutioner. Borås präglas traditionellt av textil- och konfektionsindustri. De båda kommunerna utgör varandras motpoler vad gäller andelen invandrare.

Vi valde att studera Malmö, därför att vi var väl förtrogna med den sociala uppdelningen i boendet genom tidigare segregationsstudier och andra studier. I Malmö försökte vi välja rektorsområden på samma sätt som i Stockholmsregionen. De skulle representera områden med olika social sammansättning och boendestruktur. Den sociala kartläggningen av Malmö kommun och pilotstudien av den sociala segregationen och dess effekter i skolan tillsammans med nyckelintervjuer med personal på skolförvaltningen utgjorde grunden för vårt urval av rektorsområden.²

De olika kommunerna kännetecknas av olika inriktning på industri och sysselsättning vilket påverkar befolkningens sociala och demografiska utseende. Vi samlade in uppgifter från de olika kommunerna från 1970-talets första hälft vilka kan ge en bild av skillnaderna dem emellan. Denna sammanställning presenteras i tabell 4:1.

Varje rektorsområde som valdes att ingå i studien beskrevs noggrant med avseende på sociala och demografiska data. Bostadsbeståndets

Tabell 4.1 Socioekonomiska data om undersökningskommunerna

	Stock- holm	Bot- kyrka	Lidingö	Malmö	Lin- köping	Borås
Befolkning 740101	681 318	63 099	35 399	251 431	107 033	106 287
Andel elever i olika socialgrupper i åk 1						
I	18	7	37	11	12	7
IIA	14	17	18	11	17	9
IIB	28	24	17	27	26	22
III	31	39	19	45	42	56
Okod	9	13	9	6	3	6
Totalt	100	100	100	100	100	100
Socialhjälpstagare i % av medelbefolkningen år 1973	8	19	4	9	6	5
Socialhjälp i kr/hjälpstagare år 1973	2 296	3 028	2 237	2 243	2 114	1 775
Förvärvsintensitet år 1975 (35– w tim) för kvinnor	34	38	34	30	28	33
Förvärvsintensitet år 1975 (20– w tim) åldern 16–24 år	54	59	44	55	56	61
Andel anställda inom offentlig förvaltning plus andra tjänster år 1975	20	22	24	16	17	14
Andel anställda inom gruvor plus tillverkningsindustri år 1975	10	16	10	15	21	23
Medianinkomst för personer inkomst-året 1973	26 700	28 400	30 800	23 900	24 100	22 100
män	34 400	36 500	43 000	32 600	33 100	28 300
kvinnor	20 600	19 200	21 200	17 100	15 500	16 500
Andel utländska medborgare år 1973	7	15	6	8	2	10
Andel röster i allmänna valen år 1973						
M	23	15	39	19	16	19
C	14	22	13	19	23	24
Fp	12	12	11	8	9	9
S	39	42	22	49	45	42
Vpk	9	7	4	4	4	4
Övriga	3	2	11	1	3	2
Totalt	100	100	100	100	100	100

Källa: SOS

utseende och ålder kartlades också. De sociala och demografiska karaktistika som gäller för varje rektorsområde, som ingår i studien, återfinns i den första delrapporten från projektarbetet.³

4.2 Genomförda undersökningar

Studien planerades till en början att omfatta sex år. Projekttiden förlängdes efter hand, vilket har påverkat uppläggningsen. Undersökningen planerades inte från början som en longitudinell studie, utan syftet var att undersöka olika förhållanden på bostadsmarknaden och i skolan som kunde ha betydelse för den eventuella skolsegregationen. De olika elevgrupper som tänktes ingå kunde ha varit ett tvärsnitt av en årskull elever vid olika tillfällen.

I forskningsarbetets första fas lades tonvikten vid en kartläggning av den socioekonomiska strukturen i de tio Stockholmskommunerna samt i Malmö, Linköpings och Borås städer. Nybörjarelevernas sociala bakgrund kartlades för ca 18 500 elever. Mer detaljerade beskrivningar gjordes sedan av de rektorsområden som valdes att ingå i studien. Syftet var att kartlägga skolsegregationens omfattning och art i nuläget. Beskrivningen av dessa förhållanden skedde till stor del med hjälp av offentlig statistik. Vi gjorde också historiska genomgångar av segregationens framväxt och struktur i de olika kommunerna. Detta arbete finns redovisat i projektgruppens första delrapport.⁴

Efter kartläggningen av den sociala segregationen och dess utbredning i den svenska grundskolan inriktades undersökningarna allt mer på att belysa och försöka förstå hur skolan i olika miljöer fungerar för elever med olika social bakgrund. Under de tre första åren (1972/73–1974/75) införskaffades uppgifter om enskilda elevers in- och utflyttningar i klassen för en studie av omflyttningens effekter på skolsegregationen. Övriga uppgifter som samlats in om eleverna från och med årskurs 3 är också individanknutna. Uppgifterna härrör antingen från skolomas anteckningar eller från intervjuundersökningar med klasslärare och elevvårdspersonal.

Eftersom tyngdpunkten i vårt forskningsarbete alltmer överflyttades till att studera hur skolan fungerar för elever från olika sociala skikt och i olika sociala skolmiljöer har den sociala sammansättningen i *klassavdelningarna* fått representera de skilda sociala skolmiljöer eleverna går i. I det fortsatta arbetet kom de 205 klassavdelningar som ingick i urvalet läsåret 1972/73 att bli vårt studieobjekt. Det betyder att de elever som flyttat från undersökningsklasserna har lämnat undersökningsgruppen, medan nyinflyttade elever omfattas av undersökningen. Uppgifter om

nyinflyttade elevers socialgruppstillhörighet, har därför införskaffats efter hand. Under den tid projektarbetet pågått har en utglesning ägt rum i de svenska stadsmiljöerna, vilket inneburit att undersökningsgruppen som i årskurs 1 uppgick till 4.594 elever minskat till 4.141 elever i årskurs 9. En följd av detta är t ex att högstadieskolor som byggdes och togs i bruk under slutet av 1960-talet hunnit bli nedläggningshotade under projektarbetets gång. Befolkningsminskningen i städerna i kombination med ändrade delningstal för anordnandet av klassavdelningar vid övergången från låg- till mellanstadiet (från 25 till 30 elever) har inneburit att antalet klassavdelningar minskat från 205 till 163.

Intervjuundersökningen med klassföreståndarna i årskurs 3 tog upp frågan om hur enskilda elever klarade av skolsituationen, omflyttningens inverkan på skolarbetet, problem i elevernas hemmiljö, i skolan eller med kamraterna. Vi inhämtade uppgifter om elevernas nationalitet och om de fick extra stöd i skolan för att de var invandrabarn. Analysen kompletterades med uppgifter från skolan om enskilda elevers standardprovsresultat och betyg. Vi kommer längre fram att mera noggrant beröra de uppgifter om enskilda elever som vi haft tillgång till under elevernas grundskoletid.⁵ Huvudresultaten från intervjuundersökningen i årskurs 3 återfinns i projektgruppens andra delrapport.⁶

Vid slutet av mellanstadiet samlade vi ytterligare en gång in registerdata om eleverna. Eget empiriskt material samlades dessutom in genom två delundersökningar. Den ena består av en intervjuundersökning med skolledarna i Malmö, Linköping och Borås kommuner inför införandet av det nya statsbidragssystemet som då föreslagits av SIA-utredningen. Intervjuerna tog upp frågor kring resursfördelning och problemuppfattning. Intervjuerna genomfördes inte enbart med skolledarna i de rektorsområden, som ingick i studien, utan omfattade samtliga skolledare i respektive kommun.⁷

Den andra delundersökningen utgjordes av intervjuer med elevvårdspersonal – skolkuratorer och skolpsykologer – i undersökningsskolorna våren 1977. Intervjuerna fokuserades kring elevvårdspersonalens arbetsuppgifter, problemsyn, arbetssätt och deras kontakter med "våra" elever. Intervjuerna föregicks av ett omfattande planeringsarbete och studiens genomförande fick ändras, eftersom de ursprungliga planerna att även omfatta skolsköterskorna fick överges p g a de svårigheter som var förenade med deras tystnadsplikt. Samtliga föräldrar ombads ge sitt skriftliga tillstånd att låta sina barn ingå i denna delstudie. Informationsbrev och tillstånd översattes till åtta språk. Ett mycket ojämnt bortfall försvårade möjligheterna att få ta del av skolsköterskornas erfarenheter. Detta moment i projektarbetet lades därför ner.

När elevgruppen gick i årskurs 6 samlade vi in uppgifter om val

av ämnen och kurser inför högstadiet.⁸ Förändringar av tillvalsämnen och kursval mellan årskurs 7 och 9 har också kartlagts. I avsnittet om grupp-bildningar i grundskolan analyseras innebörden av det "fria valet" och dess konsekvenser för elevernas studier i gymnasieskolan.⁹ Andra studier som haft anknytning till projektet har omnämnts i förordet.

Insamlade data

Vi har under projekttiden löpande samlat in uppgifter om de enskilda eleverna. Uppgift om socialgruppstillhörighet har samlats in beträffande samtliga elever. Uppgifter om varifrån eleverna flyttat in har inhämtats angående de elever som tillkommit i undersökningsgruppen. Dessa uppgifter har erhållits från respektive skolexpedition. Vi har dessutom samlat in följande uppgifter om varje enskild elev:

- standardprov och betyg i svenska och matematik i årskurserna 3, 6 och 9,
- elevernas kursval i engelska och matematik inför högstadiet i årskurs 6 samt faktiskt val i årskurserna 7 och 9,
- elevernas val av ekonomi, konst, teknik, tyska eller franska inför högstadiet i årskurs 6 samt faktiskt val i årskurserna 7 och 9,
- specialundervisning i svenska, matematik eller övriga ämnen i årskurserna 3, 6 och 9,
- elevernas nationalitet om en eller båda föräldrarna har annat modersmål än svenska (enligt skolans kännedom),
- hemspråksundervisning i årskurs 9,
- i vilken årskurs eleverna flyttat in i klassavdelningarna, samt
- elevernas val av gymnasieutbildning, om de inte sökt eller inte antagits till gymnasieskolan.

4.3 Indelning av undersökningsmaterialet

Vi har delat in undersökningsgruppen efter två huvudkriterier. Först har eleverna klassificerats i olika socialgrupper efter målsmans yrke. Sedan har klassavdelningarna delats in i fyra kategorier (klasstyper) efter socialgruppernas andelar i klassen.

I det praktiska arbetet har vi använt målsmans yrkestillhörighet som mått på elevernas sociala status. Flertalet elever har klassificerats efter faderns yrkestillhörighet, men i de fall modern uppgivits som målsman har hennes yrkestillhörighet använts. Indelningen i socialgrupper bygger på en allmän värdering av skilda yrken med hänsyn tagen till erforderlig utbildning, ekonomisk standard och graden av ansvar i yrkesställningen.¹⁰

Yrket är en bättre indikator på materiella och andra levnadsförhållanden än enbart inkomst eller utbildning och uppgifterna om målsmans yrke var dessutom relativt lättillgängliga.

Indelningen i socialgrupper antas ge en översiktlig bild av skillnaderna i sociala gruppers livsvillkor. Att använda en socialgruppsindelning möjliggör dessutom jämförelser med resultat från andra undersökningar, eftersom detta sätt att klassificera ett undersökningsmaterial är vanligt förekommande. Indelningsgrunderna kan dock variera något. I vår studie har vi delat in eleverna i fyra socialgrupper på följande sätt:¹¹

- Socialgrupp I omfattar — ägare och ledare av större företag, högre statstjänstemän, privatanställda tjänstemän med universitetsutbildning, självständiga yrkesutövare med universitetsutbildning och övriga akademiker
- Socialgrupp IIA omfattar — statstjänstemän och privatanställda tjänstemän på mellannivå, mindre företagare och affärsmän
- Socialgrupp IIB omfattar — lägre statstjänstemän och privatanställda tjänstemän i underordnad ställning, verkmästare, förmän och hantverksmästare
- Socialgrupp III omfattar — lägre befattningshavare i statlig tjänst, yrkesutbildade och icke yrkesutbildade arbetare.

De elever för vilka skolan inte har uppgifter om målsmans yrke har förts till en grupp, okodifierbara elever (okod). Uppgifterna på elevkorten kommer från länsstyrelsen. Detta är ett av skälen till att andelen invandrare är överrepresenterade i den okodifierbara elevgruppen. Vid kyrkobokföringen i Sverige har många ingen yrkesbeteckning, då arbets- och uppehållstillstånd vanligtvis beviljas först vid ett senare tillfälle. Till den okodifierbara elevgruppen förs också de elever, vilkas mödrar uppgetts som målsman med titeln (hemma-)fru. Gruppen är inte enhetlig och varierar med den sociala sammansättningen i den klasstyp den förekommer.

I högstatuspräglade klasstyper utgör de okodifierbara eleverna snarast ett socialgruppsgenomsnitt för eleverna i dessa klasser, medan de i lågstatusklasser snarare tillhör socialgrupp III. Prestationsmåttan verifierar dessa antaganden; i högstatusklasserna presterar den okodifierbara elevgruppen genomsnittligt, medan den i lågstatusklasserna oftast tillhör den lägsta prestationsgruppen.¹²

Socialgruppsbegreppet

Vi vet genom andras och vår egen segregationsstudie att olika befolkningsgrupper bor på olika ställen i städerna och i olika typer av bostäder.¹³ Högre sociala skikt bor i större utsträckning i villor, i attraktiva flerfamiljshusområden i städernas centrala delar eller i områden som är speciellt attraktiva t ex pga att de ligger längs kusten eller i närheten av ett parkområde. Människor från lägre sociala skikt bor däremot oftare i äldre flerfamiljshus i innerstäderna eller i nybyggda bostadsområden i ytterkanterna. Det finns givetvis också bostadsområden som har en socialt blandad befolkning.

Socialgruppsbegreppet förutsätter att innehållet i en socialgrupp är detsamma, oavsett i vilken social miljö som individen finns. Så uppfattas socialgrupp I att tillhöra dem som har mest status i samhället oavsett i vilken social omgivning de befinner sig. På liknande sätt förutsätter socialgruppsbegreppet att socialgrupp III befinner sig längst ner på den sociala skalan oavsett social omgivning. Att socialgrupp III-elever presterar bättre i en högstatusskola än i en lågstatusskola kan tolkas som om eleven påverkas i positiv riktning av majoritetsgruppen. Socialgruppsindelningen förbiser förhållandet att de elever som klassificeras som socialgrupp III och som bor i högstatusområden kan antas stå högre sociala skikt närmare såväl ekonomiskt genom sitt bostadsval som i värderingar och attityder. Samma förhållande gäller för socialgrupp I-elever som bor i lågstatusområden.

I en engelsk undersökning av en grupp arbetarbarns skoltid framkommer att det gemensamma för den elevgrupp som lyckas väl i skolan, var dess hemförhållanden, som författarna karakteriserar som "f d medelklass" (sunken middle-class). "När vi tittade mera noggrant på barnens hemförhållanden lade vi ännu en gång märke till vilken betydelse som anknytningen till medelklassförhållandena hade och tillgången till den kunskap som finns hos medelklassen. Vi har försökt att innefatta dessa omständigheter i begreppet 'f d medelklass'."¹⁴ Andra utmärkande drag för de framgångsrika arbetarklassbarnen var att "familjerna kom från områden med blandad social sammansättning och där en betydande del av

medelklassbarnen gick i den lokala skolan.”¹⁵

Man kan alltså anta att det finns delgrupper som trots klassificeringen till en viss socialgrupp mera liknar den förhärskande sociala kategorin i det berörda området, i klassavdelningen etc. Arbetarklasselever i högstatusklasser kan i vissa fall tänkas ha större likhet med de livsvillkor, som barnen från högre socialgrupper lever under, än med arbetarklassbarnen i ett lågstatusområde. Det motsatta förhållandet kan också antas gälla: elever från högre socialgrupper som bor i lågstatusområden har mera gemensamt med arbetarklasseleverna än med elever från högre socialgrupper i högstatusklasser. Skillnader mellan de sociala skikten inom samma område är trots dessa påpekanden en viktig dimension.

Klasstyper

Som vi tidigare berört är klasstypen vår viktigaste analysenhet. Den ger en bild av den sociala sammansättningen i klassavdelningen, dvs hur många elever som kommer från varje socialgrupp, vilket är ett överlägset mått i förhållande till enkla medelvärdesindex av den sociala sammansättningen i en klassavdelning. Vi har tidigare (sidan 19) redogjort för innehållet i de fyra kategorier vi använder.

4.4 Undersökningsgruppens sociala sammansättning

Undersökningen omfattade i årskurs 9 4 141 elever. Eleverna återfanns i 163 klassavdelningar. Både elevantalet och antalet klassavdelningar har minskat under studiens gång. Årskurs 1 omfattade 4.594 elever i 205 klassavdelningar. Det minskade elevantalet kan delvis förklaras med att föräldragruppen under 1970-talets början tillhörde den åldersgrupp (25–35 år) som är mest flyttningsbenägen.¹⁶ Byggandet av flerfamiljshusområden i städernas ytterområden som färdigställdes under slutet av 1960- och i början av 1970-talet ökade utbudet av lägenheter. Det fanns möjlighet att flytta från ett bostadsområde till ett annat. Redan under 1970-talets första hälft börjar en del av flyttningsströmmen gå mot de nybyggda villaområdena i kranskommunerna. Den förändring mot mindre rörlighet som framkommer under vår elevgrupps högstadietid (1978/79–1980/81) har delvis sin förklaring i de förändringar som ägt rum på bostadsmarknaden. Tillgången på bostäder har minskat på grund av ett minskat nybyggande och en förändring av produktionen från flerfamiljshus till småhus. Omflyttningen mellan bostadsområdena har minskat. Det är dessutom mera sannolikt att ”vår” föräldragrupp under

barnens högstadietid har funnit en bostadstyp och bostadsort som passar dem bättre.

Minskningen av antalet klassavdelningar hänger delvis samman med den in- och utflyttning som beskrivits ovan. En del av förklaringen ligger i skolans regler för anordnandet av klassavdelningar. Under lågstadiet får antalet elever i klassen inte överstiga 25. Vid övergången till mellanstadiet ändras delningstalet till 30, vilket gör att klasser slås samman vid studieövergången. När en klassavdelning splittras upp och ett fåtal (fem eller färre) av "våra" elever hamnat i en klassavdelning som inte ingår i undersökningen har eleverna lämnat undersökningsgruppen.¹⁷

Elevernas fördelning på socialgrupper och klasstyper i årskurs 9 framgår av sammanställningen nedan. Under den tid undersökningen pågått har den sociala sammansättningen i undersökningsgruppen förändrats något. Andelen elever i högstatus- och lågstatusklasser har ökat i förhållande till årskurs 1. Vid studiens början fanns 18 respektive 13% i dessa båda klasstyper. Andelen elever i övremedel- och lägremedelstatusklasser uppgick till 32 resp 37%.

Tabell 4.2 Andel elever från olika socialgrupper i åk 9 inom varje klasstyp

Socialgrupp	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
I	39	18	5	2	16	667
IIA	26	17	9	5	14	592
IIB	20	24	21	12	21	855
III	11	34	54	62	40	1 641
Okod	4	7	11	19	9	386
Summa	100	100	100	100	100	
Antal	909	1 225	1 403	604		4 141
%-andel elever i respektive klasstyp	22	29	34	15	100	
Antal klassavdelningar	33	46	57	27	163	

Andelen elever från högre socialgrupper har ökat något under undersökningsperioden, medan socialgrupp IIB och III minskat sina andelar. Förändringarna är emellertid inte stora och ligger inom storleksordningen 1–2%. En av förklaringarna till den mindre andelen elever från lägre socialgrupper är att det bland dessa skett en utflyttning från vissa bostadsområden i städerna till omkringliggande kommuner (regionalisering) under 1970-talet. Vissa

av de nybyggda småhusområdena bebos också i större utsträckning än andra av invånare från dessa socialgrupper.¹⁸

För att konkretisera innebörden av den sociala sammansättningen i de båda mest segregerade klasstyperna, högstatus- och lågstatusklasser, har vi listat föräldrarnas yrkestillhörighet i två av våra undersökningsklasser.

<i>Högstatusklass</i>	<i>Lågstatusklass</i>
Tjänsteman	Bagare
Civilingenjör	Representant
Advokat	Exportarbetare
Byggmästare	Snickare
Överpostiljon	Bagare
Ingenjör	Kopist
Utlandsrepresentant	Byggnadsarbetare
Kriminalinspektör	Textilarbetare
Arkitekt	Trafikbiträde
Bankkamrer	Chaufför
Revisor	Fru
Kamrer	Pressare
Hushållslärare	Plåtslagare
Datachef	Charkuteriarbetare
Civilingenjör	Polis
Arkitekt	Byggnadsarbetare
Byrådirektör	Sömmerska
Receptarie	Svarvare
Fil mag	Typograf
Tandläkare	Lagerchef
Civilingenjör	Snickare
Ingenjör	Metallarbetare

Som vi tidigare påpekat innebär skillnader mellan olika socialgrupper i ett avseende också skillnader i många andra avseenden. Det finns ett samband mellan yrkestillhörighet, utbildning, inkomster och boende. I en studie av levnadsförhållanden i Sverige 1977/78 visas också på dessa samband. Utredningen kom fram till att det finns en anhopning av problem till samma grupper, när elva olika välfärdskomponenter mättes. "Det är grupper med dålig skolutbildning, det är kroppsarbetare och tempoarbetare, invandrare, personer med sysselsättningsvärigheter och hälso-brister m m."¹⁹ De olika välfärdskomponenter som mättes var utbildning, sysselsättning och arbetstider, arbetsmiljö, ekonomiska resurser och materiell levnadsstandard, boendeförhållanden, transporter och kommunikationer, fritid, ensamhet och gemenskap, politiska resurser, trygghet och säkerhet samt hälsotillstånd. Vi kommer fortsättningsvis med hjälp

av våra egna empiriska resultat att mera utförligt visa på skillnader mellan barn från olika socialgrupper och mellan klassavdelningar med olika social sammansättning.

4.5 Stabilitet i skolsituationen

I grundskolan eftersträvas stabilitet och kontinuitet i elevernas skolgång. Om möjligt bör samma elever gå i samma klassavdelning under hela sin grundskoletid. Vi fann att detta mål i minst utsträckning uppnåddes i de områden där huvuddelen av barnen kommer från lägre sociala skikt. Av de elever som ingick i undersökningsgruppen i årskurs 9 hade 41% gått i samma klass sedan skolstarten. En betydligt större andel (56%) i högstatusklasser än i lågstatusklasser (33%) upplever den eftersträlvade stabiliteten under sin skoltid. Andra forskare har kommit fram till liknande resultat.¹

Av tabell 4.3 framkommer också att inflyttningen i lägremedel- och lågstatusklasserna under årskurs 4–6 är högre än i övriga klasstyper. Den större andelen inflyttade elever under mellanstadiet hänger samman med de förändringar i skolans organisation som äger rum vid övergången från låg- till mellanstadiet. Som inflyttare räknas nämligen också de elever som flyttats mellan klassavdelningarna inom samma skola eller samma rektorsområde. Det ändrade delningstalet från 25 till 30 innebär att någon eller några klassavdelningar måste splittras och eleverna fördelas på övriga klassavdelningar. Splittring av klasserna förekommer oftare i klassavdelningar där flertalet elever kommer från lägre social skikt. Detta beror delvis på det ändrade delningstalet, men också på att omflyttningen i bostadsområdena är så stor även inom ett stadium att delningar av klasser

Tabell 4.3 Andel elever inom varje klasstyp efter när de flyttat in i klassen

Flyttat in i:	Högstatus	Övre-medelstatus	Lägre-medelstatus	Lågstatus	Totalt
Åk 1 (stabila)	56	38	37	33	41
Åk 2–3	8	13	12	12	11
Åk 4–6	20	27	31	37	29
Åk 7–9	16	22	20	18	19
Summa	100	100	100	100	100
Antal	909	1 225	1 403	604	4 141

kan ske antingen för att elevantalet blivit för stort eller för litet. I en av undersökningskommunerna tillkom nya klassavdelningar under löpande läsår och nya rektorsområden bildades. I en annan kommun var utflyttningen så stor att elevunderlaget för klasserna blev mindre och antalet klassavdelningar minskade.

När vi delade upp de inflyttade eleverna efter typ av flyttning framkom att de interna flyttningarna, dvs inom ett och samma rektorsområde, är störst i lägre medelstatusklasserna.²¹

Tabell 4.4 Typ av inflyttning till de olika klasstyperna (%)

Typ av inflyttning	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt
Intern	34	34	42	44	38
Extern	34	34	29	22	30
Regional	6	13	6	9	9
Nationell	11	11	10	11	11
Internationell	5	1	5	9	5
Övrigt	5	3	3	4	3
Okänd	5	4	5	1	4
Totalt	100	100	100	100	100
Antal	414	762	888	411	2475

De flyttningar som sker mellan rektorsområden i en kommun förekommer i störst utsträckning bland föräldrarna till de elever som i årskurs 9 går i klassavdelningar där flertalet av eleverna kommer från högre sociala skikt. En förklaring kan vara att det finns en medvetenhet om vilka skolor och rektorsområden som anses "bra" i en kommun. Vi har också kunnat konstatera att i försäljningsannonser för villor namnges det rektorsområde som fastigheten är belägen inom, om rektorsområdet har ett "gott anseende". Flyttningar inom regionen utgör en liten andel vad gäller inflyttningarna, som tabellen redovisar. Om vi hade studerat utflyttningen, skulle vi säkert ha funnit, att denna andel varit större som en effekt av den regionalisering av boendemönstret, som ägt rum under den tid vår studie pågick.

I samband med studiet av omflyttningen i klassavdelningarna har dessa delats upp i två kategorier, antingen i rörliga eller stabila klassavdelningar. Rörliga klassavdelningar benämns de klasser, där sju eller fler elever flyttat ut under ett stadium. Stabila klassavdelningar är alltså de klassenheter, där mindre än sju elever flyttat ut under ett stadium. Tabellen på nästa sida visar att andelen rörliga och stabila klasser under låg- och mellanstadiet i mycket stor utsträckning skilde sig åt mellan klasstyperna. I

lågstadiet var endast 3% av högstatusklasserna rörliga mot 63% av lågstatusklasserna. Detta förhållande kvarstår även under mellanstadiet, även om andelen rörliga klassavdelningar ökat något i högstatusklasser. Under elevernas högstadietid är samtliga klassavdelningar mindre rörliga än under de två tidigare stadierna, men skillnaden mellan klasstyperna kvarstår även nu om än i något mindre markant form.

Tabell 4.5 Andel "rörliga" klassavdelningar under låg-, mellan- och högstadiet inom varje klasstyp

Årskurs	Högstatus	Övre-medelstatus	Lägre-medelstatus	Lågstatus	Totalt
1-3	3	30	59	63	43
4-6	12	35	54	77	44
7-9	12	24	32	48	28

Omflyttningen i klasserna återspeglar vad som händer på bostadsmarknaden och i människors livscykel. Elevomflyttningen är störst i de klassavdelningar, där flertalet av eleverna kommer från lägre socialgrupper. De nyare bostadsområdena i städernas ytterkanter bebos framför allt av socialgrupp IIB och III. Produktionen av och inflyttningen till de nybyggda bostadsområdena skedde i stor utsträckning under slutet av 1960- och början av 1970-talet. Vår elevgrupps föräldrar tillhörde den åldersgrupp som då bildade familj. Enligt officiell statistik är denna åldersgrupp (25-35 år) mest flyttningsbenägen.

Den minskade rörligheten i klassavdelningarna under högstadiet kan delvis förklaras med förändringar på bostadsmarknaden. Bostadsbyggan- det har minskat i omfattning och bostadsproduktionen har förändrats från byggande av flerfamiljshus till småhus. Under de nio år som studien pågått har troligen också fler familjer funnit en mer permanent bostads- typ och -ort.

Omflyttningen i klasserna har betydelse för prestationsnivån. Stabila klasser presterar i genomsnitt något bättre än rörliga. Omflyttningen i klasserna påverkade skolsituationen mer under låg- och mellanstadiet än under högstadiet. Högstadiet är uppsplittrat i sin organisation genom till- val av ämnen och val av kursalternativ. Klassavdelningarna som organisa- torisk ram får mindre betydelse, då omgrupperingar och kamratbyten ständigt sker, även om klassen har låg elevomflyttning. Skillnaden mellan klassavdelning och undervisningsgrupper uppmärksammades också av SIA- utredningen. "Den avgörande frågan är inte vilken storlek den administra- tiva klassen har utan vilken storlek undervisningsgrupperna bör ha på olika stadier, i olika ämnen. På detta kan man inte ge något generellt

svar. Storleken måste bli beroende av gruppernas sammansättning, elevernas svårigheter, aktuella undervisningsmoment, lärarnas rutin och vana.²²

Just vad gäller elevernas stabilitet i de mindre undervisningsgrupper, som bildats på grundval av kurs- och tillvalen, framkommer att elever från högre sociala skikt i större utsträckning kvarhåller det val som de gjorde i årskurs 7 än elever från lägre sociala skikt. Stabiliteten i dessa ämnesgrupper blir då också större i de klassavdelningar, där flertalet av eleverna kommer från de högre sociala skikten.

Lärarna spelar också en roll för stabiliteten i skolsituationen. Under lågstadiet fann vi att lärarna i högstatusklasserna hade dubbelt så lång yrkeserfarenhet som lärarna i lågstatusklasserna. Eleverna i lågstatusklasserna hade i genomsnitt haft två lärare under de tre lågstadieåren, medan högstatusklasseleverna endast hade haft en lärare i genomsnitt.

Samma mönster kvarstod i början av högstadiet. När undersökningsgruppen gick i årskurs 7 kartlades lärarnas arbetssituation i den bemärkelsen att vi bl a tog reda på hur lång yrkeserfarenhet och hur lång tid de arbetat på den skola de då var anställda vid.²³

Tabell 4.6 Åk 7-lärarnas genomsnittliga antal yrkesverksamma år och antal tjänsteår inom varje klasstyp

	Hög- status	Övre- medel- status	Lägre- medel- status	Låg- status
Genomsnittligt antal yrkesverksamma år	17,2	14,2	11,2	8,8
Genomsnittligt antal tjänsteår på skolan	9,3	7,8	6,3	4,3

5. Elevernas skolprestationer

Ett viktigt resultat av skolans verksamhet blir det sätt på vilket eleverna klarat av den kunskapsmässiga inläringen under de nio åren i grundskolan. Betygen och standardproven är skolans sätt att värdera och mäta elevernas förmåga att tillgodogöra sig de kunskaper som lärs ut i skolan.

5.1 Val av mått

Vi har använt elevernas standardprovresultat och betyg i svenska och matematik som mått på deras skolframgång. Vi har begränsat oss till svenska och matematik, eftersom de är centrala ämnen under hela grundskoletiden. Dessutom har vi haft tillgång till det genomsnittliga avslutningsbetyget från årskurs 9. Både standardprov och betyg är dessutom relativt lättillgängliga och några andra generella utvärderingar av elevernas kunskapsinhämtning finns inte i skolan.

Standardprovet är ett centralt konstruerat test av den allmänna kunskaps- och färdighetsnivån, som genomförs och värderas lika för alla elever i hela landet. Det är skolans mer "objektiva" mått på den kunskap som skolan lär ut. Betygen kan innehålla mer av lärarnas subjektiva värdering av eleverna. Det finns emellertid ett starkt samband mellan enskilda standardprovresultat och betyg. I årskurs 9 fick 58% av vår undervisningsgrupp samma betyg som de presterat på standardprovet i svenska.

Standardprov

Standardprov ställs till lärarnas förfogande i svenska, matematik, engelska, tyska och franska.¹ Vi har samlat in standardprovuppgifter för "våra" elever endast i svenska och matematik i årskurserna 3, 6 och 9.

Lärarna är inte ålagda att genomföra standardproven, men för att be-

tygsättningen ska bli så enhetlig som möjligt "bör dessa prov användas".² Lärarna kan emellertid välja bort hela provet eller enbart genomföra delmoment. Standardproven ska utgöra ett hjälpmedel för läraren vid betygsättningen. Varken elever eller utomstående ska i princip kunna ta del av enskilda elevers resultat. De flesta lärare genomför också proven, men förfar mycket olika med resultaten. Utvalda klasser rapporterar sina resultat till Skolöverstyrelsen, som sedan gör en rikssammanställning. Avsikten är att de enskilda lärarna ska få en uppfattning om sina elevers prestationer i förhållande till riket i sin helhet. Ibland används medelvärden i klasserna och i rektorsområdena som underlag vid utvärderingsarbete i skolan och vid äskande av resurser av olika slag.

Betyg

Betygen är resultatet av lärarens bedömning av de enskilda eleverna. De ska utgöra det samlade måttet på elevernas insatser under skolarbetet. Utvärderingen "avser en kontroll av undervisningens resultat i relation till de uppställda målen."³ Det är emellertid förenat med stora svårigheter att precisera mål och förutsättningar för undervisningen. Utvärderingen blir därför ofta en mätning av vad som konkret händer i klassrummet (skrivningar och frågor). Man mäter det som är lätt att pröva och avstår från att mäta mer svårsmåttade funktioner som är formulerade som skolans mål. Utvärderingen i skolan blir därför ofta enbart en mätning av elevernas kunskapsinläring. I läroplanen påtalas emellertid att utvärderingen förutom den kognitiva funktionen⁴ även ska mäta följande funktioner:⁵

- manuell funktioner; elevens förmåga och färdighet i manuellt arbete och kroppsarbete,
- emotionella funktioner; elevens uttryck för känslor och viljemässig mognad,
- estetiska funktioner; elevens förmåga att uppleva och uttrycka estetiska värden,
- fysiska funktioner; elevens fysiska och fysiologiska anpassning till yttre livsbetingelser,
- sociala funktioner; elevens uttryck för delaktighet i en gemenskap och förmåga att samarbeta.

Betygen ska grundas på iakttagelser och anteckningar gjorda under terminens lopp. För att nå största möjliga likformighet mellan olika elever och olika delar i landet bör lärarna använda standardproven.

Vid tiden för vår studie sattes betyg vid slutet av lågstadiet av klassläraren eller i vissa fall av invandrarläraren. Betyg gavs också vid slutet av mellanstadiet och i årskurserna 7 och 8 samt under både höst- och vårtermin i

årskurs 9. Under 1970-talet har många skolstyrelser fattat beslut om att inte ge betyg under låg- och mellanstadiet. Lgr 80, som trädde i kraft höstterminen 1982, förordar att betyg endast ska sättas på höst- och vårterminerna i årskurs 8 och 9.

Betygens funktion

Betygen är skolans enda gemensamma dokumenterade bedömning av eleverna. De kommer därför att fungera som det formella instrumentet för sorteringen av eleverna till olika utbildningsplatser i gymnasieskolan och därmed till framtida yrken.

Deras betydelse som urvalsinstrument blev större när tillströmningen av elever ökade till realskolan under 1930- och 40-talet. Många begåvningar ansågs gå förlorade i de inträdesprov som använts fram till dess. Det fanns behov av ett pålitligare urvalsinstrument, som betygen fick fylla. Även dessa utsattes för hård kritik, men ansågs vara mer tillförlitliga efter det att lärarna fått tillgång till standardiserade prov som riktmärke för betygsättningen.⁶

Betygens lämplighet som urvalsinstrument framhålles även i den nya läroplanen. Lgr 80 formulerar deras roll på följande sätt: "I vissa fall kommer antalet platser i den sökta utbildningen att vara otillräckligt i förhållande till antalet sökande. Intagningsnämnden måste då göra urval bland de sökande. *Som central urvalsgrund måste betygen användas.* (vår kursivering). Övriga urvalsgrunder är arbetslivserfarenheter, förutbildning, rangordning av val, upprepade ansökan samt konststillhörighet."⁷

I Lgr 69 betonas vikten av att det sker en utvärdering av skolans resultat i förhållande till de uppställda målen. Ett sätt är att mäta en individs prestation i förhållande till ett på förhand bestämt kunskapsmått. Ett annat är att den enskilde elevens resultat sätts i relation till resultaten inom den elevgrupp han tillhör, t ex en årskurs. Lgr 69 framhåller emellertid att av speciellt intresse är att elevens prestation relateras till individen själv, vilket innebär att elevens framgång och svårigheter bedöms i relation till en prestation vid en tidigare bestämd tidpunkt.

Läroplanen påpekar emellertid också att betyg inte behöver användas i alla kontrollerande sammanhang. "Där de ges, måste de vara objektiva i den betydelsen, att resultaten för elever inom en och samma klass och för elever i olika klasser bedöms enligt samma normer. Betyg enligt den 5-gradiga skalan bör därför inte delges eleverna för enstaka prov i en klass. Bedömningen får under inga omständigheter influeras av ovidkommande synpunkter, t ex hänsyn till uppförande och ordning."⁸

Likformigheten i betygsättningen möjliggörs genom standardproven.

Lgr 69 såväl som Lgr 80 rekommenderar användningen av standardproven som riktningsgivare för betygsättningen. Betygsättningen måste ägnas stor uppmärksamhet så att den blir objektiv. Lärarna rekommenderas att föra anteckningar under läsåret. I betygen sammanvävs prestationerna i olika delar av ett ämne och därvid bör kursplanens accentuering av olika delmoment och deras omfattning vara vägledande.⁹

Fördelningen på de olika betygsenheterna i hela riket bör enligt Lgr 69 vara följande:

Betygsenhet:	1	2	3	4	5
Procentandel:	7	24	38	24	7

Fördelningen mellan enheterna motsvarar normalfördelningskurvan. Att använda den som riktmärke för betygssättningen innebär en risk för styrning av skolans verksamhet. "Vi har bestämt att i varje ämne (i princip) skall finnas en måttligt stor elitgrupp, en stor mellangrupp och en måttligt stor grupp 'dåliga' elever. Detta mildras genom att godkäntränser avskaffades. Innebörden kan dock sägas vara att verksamheten i skolan inriktas mera på att åstadkomma en viss typ av spridning mellan elever i kunskaper och färdigheter, än på att föra alla över en viss nivå."¹⁰

I Lgr 80 frångås den strikta normalfördelningskurvan. Medelbetyget skall vara 3, men någon given procentsats för de olika betygssgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet 4:or och 2:or i en klass vara fler än 5:or respektive 1:or.¹¹

Vid betygssättningen relaterar läraren resultaten till ett representativt elevmaterial och inte till den enskilda klassen eller gruppen och "om klassen inte kan anses representativ för den elevkategori den omfattar, bör betygsmedelvärde och betygsspridning i samma mån avvika från vad som ovan angivits."¹²

I Lgr 69 påtalas att syftet med betygssättningen, förutom att kontrollera att undervisningen varit lämpligt anordnad, är att ge underlag för studie- och yrkesvalorientering såväl inom som utanför grundskolan. Vidare kan den ligga till grund för arbetsgivare och anställande myndigheter. Betygen är också ett sätt att förmedla information till föräldrarna om elevernas skolframgångar.¹³

5.2 Skolprestationer

Två huvudtendenser i elevernas skolresultat återkommer i årskurserna 3, 6 och 9. För det första kan konstateras att skolresultaten, oavsett om de

mäts med betyg eller standardprov, har ett starkt samband med elevernas sociala bakgrund. Ju högre socialgrupp en elev tillhör desto bättre genomsnittligt resultat. Detta mönster återfinns i både svenska och matematik och i alla klasstyper.

För det andra kan konstateras att prestationsnivån i klassen har starkt samband med klassens sociala sammansättning. Ju mer klassavdelningen består av elever från högre sociala skikt, desto bättre är genomsnittsresultatet för samtliga elever, oavsett socialgruppsstillhörighet. Detta mönster återfinns också i samtliga årskurser och framträder tydligt vid en jämförelse av medelvärdena för olika socialgrupper i de fyra klasstyperna.

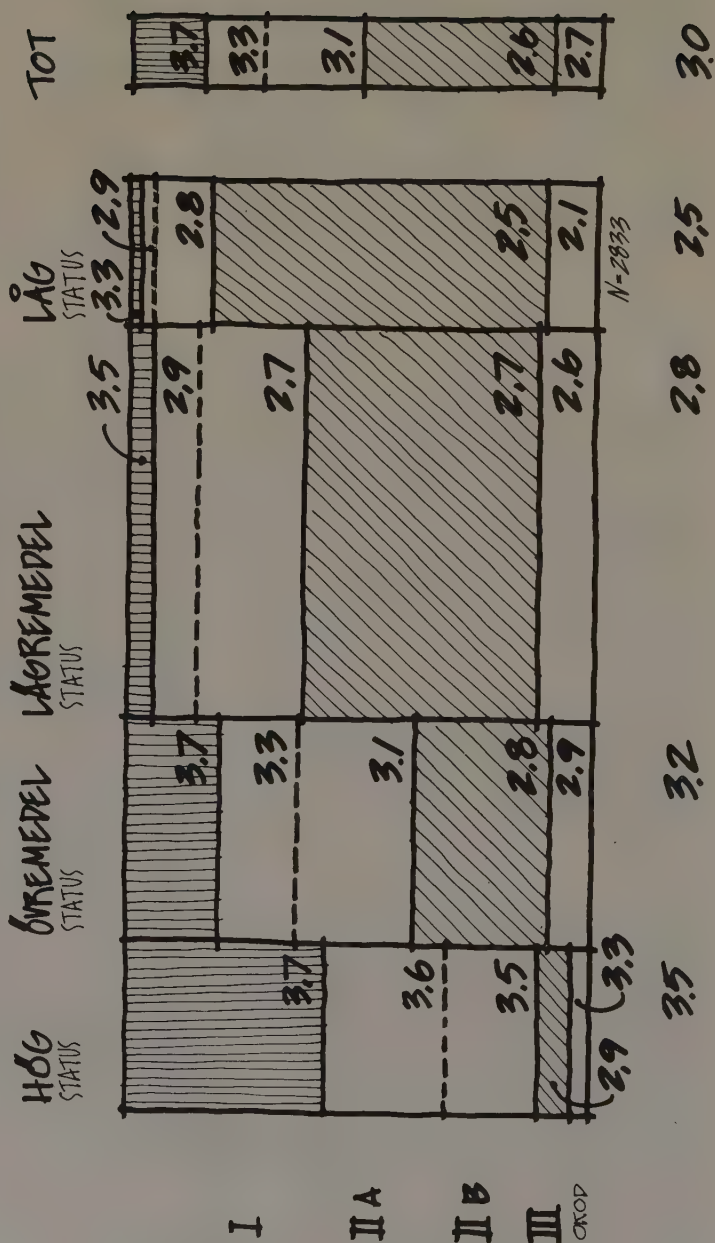
Svenska

Figur 5.1 ger en översiktlig bild av hur elevernas genomsnittliga standardprovsresultat i svenska fördelar sig mellan socialgrupper och klasstyper. Den ska tolkas på följande sätt: Den horisontella baslinjen har delats in i fyra delar efter andelen elever av undersökningsgruppen som finns inom respektive klasstyp. Varje klasstyp har sedan delats in efter andelen elever från respektive socialgrupp. Inom varje klasstyp anges det genomsnittliga resultatet för varje socialgrupp och hela klasstypens genomsnittsresultat återfinns under figuren. Socialgrupp III-eleverna i högstatusklasser presterade i genomsnitt 2,9 på standardprovet i svenska i årskurs 3, medan genomsnittsprestationen för socialgrupp III-eleverna i lågstatusklasserna uppgick till 2,5. Socialgrupp I-elever i högstatusklass presterade i genomsnitt 3,7 mot 3,3 i lågstatusklass.

Skillnader i genomsnittsprestationer återspeglas också i fördelningen på olika prestationsnivåer. Resultaten från årskurs 3, 6 och 9 visar att ju fler elever i klassen som kommer från högre sociala skikt desto större andel av samtliga elever presterade 4:or eller 5:or. Det omvända förhållandet gäller också: ju fler elever i klassen som kommer från lägre sociala skikt, desto större andel presterar 1:or och 2:or. Resultaten är desamma oavsett vilket mått och ämne som beaktas.

Samtliga elever i landet bör fördela sig på olika betygsgrader på ett sätt som liknar normalfördelningskurvan. Fördelningen av undersökningsgruppens resultat på standardprovet i svenska överensstämmer mycket väl med den eftersträlvade kurvan. Vid betygsättningen ges högre betyg än vad som eleverna presterat på standardprovet, varför det i vår undersökningsgrupp finns en något större andel elever med 4:or och 5:or.

Figur 5.1 Genomsnittligt standardprovresultat i svenska i åk 3 för olika socialgrupper inom varje klasstyp



Tabell 5.1 Fördelning på olika prestationsnivåer i svenska i åk 9 (%)

	Betygsgrad					Totalt	Antal
	1	2	3	4	5		
Normalfördelning	7	24	38	24	7	100	
Betyg	3	20	38	29	10	100	4 027
Standardprov	7	20	39	26	8	100	3 244

Skolan kan på detta sätt sägas ha uppnått ett av de mål som formuleras i läroplanen. Utfallet i de olika skolmiljöerna blir däremot mycket olika. I högstatusklasser finns nästan dubbelt så många elever med 4:or och 5:or som i lågstatusklasserna. I lågstatusklasserna finns däremot nästan tre gånger så stor andel elever med 1:or och 2:or som i högstatusklasserna.

Tabell 5.2 Betyg i svenska i åk 9 inom varje klasstyp (%)

Klasstyp	Betygsgrad					Totalt	Antal
	1	2	3	4	5		
Högstatus	1	12	35	37	15	100	899
Övremedel	2	19	38	30	11	100	1 205
Lägremedel	5	21	40	26	8	100	1 361
Lågstatus	5	30	37	24	4	100	562

Ytterligare ett mönster i elevernas betyg och standardprovsresultat är att flickor presterar bättre i skolan på det sätt som belönas i form av höga betyg. Detta gäller i både svenska och matematik. Trots könsskillnaderna kvarstår dock skillnaden i social bakgrund som mest avgörande. Socialgrupp I-flickor är betydligt oftare högpresterande än socialgrupp III-flickor och socialgrupp III-pojkar.¹⁴

Tabell 5.3 Andel hög- och lågpresterande pojkar och flickor i svensk-betyget i åk 9 i olika socialgrupper

Social-grupp	Högpresterande		Lågpresterande	
	pojkar	flickor	pojkar	flickor
I	57	70	11	4
IIA	40	60	21	8
IIB	30	47	23	15
III	18	37	41	22
Okod	20	32	47	36
Totalt	31	47	30	17
Antal	602	966	585	351

Vi har pekat på två faktorer som har samband med betygsresultaten, dels elevens kön och dels elevens sociala bakgrund. Bäst resultat i skolan har flickor från högre sociala skikt och sämst resultat har pojkar från lägre sociala skikt. Skillnaderna mellan pojkar från de högre sociala skikten och flickor från lägre socialgrupper är små. I det ena fallet kan den sociala bakgrunden antas slå igenom och i det andra fallet elevens könstillhörighet.

Matematik

Under låg- och mellanstadiet läser alla elever samma kurs i matematik. Inför högstadiet väljer eleverna mellan en lättare (allmän) och en svårare (särskild) kurs. I årskurs 6 valde nästan tre fjärdedelar av undersökningsgruppen vid det tillfället det svårare kursalternativet.¹⁵ Majoriteten av eleverna i årskurs 9 läser fortfarande den svårare kursen, men andelen har minskat till 57%. Andelen elever med särskild kurs skiljer sig mycket åt mellan de olika klasstyperna. I högstatusklasserna har 70% av eleverna det svårare kursalternativet jämfört med 43% av eleverna i lågstatusklasserna.

Tabell 5.4 Andel elever med särskild kurs i matematik i åk 9 inom varje klasstyp

	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
Särskild kurs	70	60	51	43	57	2 298

Det huvudmönster som vi funnit i elevernas betyg och standardprovsresultat i svenska återfinns också i matematik. Skillnaden mellan olika socialgrupper var dock inte lika stor i matematik i årskurs 3 och 6.¹⁶ Vi tolkade detta som att svenskämnet mer direkt är påverkbart av de normer och värderingar som i större utsträckning delas av skolan och eleverna från högre sociala skikt än av skolan och arbetarklassbarnen. De förra har med andra ord lättare att få ett bra betyg i svenska genom att deras sätt att uttrycka sig, använda språket och sätt att uppträda bättre överensstämmer med vad som eftersträvas i skolan. Matematikprestationerna är mindre beroende av elevernas förmåga att uttrycka sig verbalt och blir därför mindre "känsliga" för sociala skillnader mellan eleverna.

Under högstadiet förändras situationen genom att de lågpresterande eleverna valt den allmänna kursen i större utsträckning. Andelen social-

grupp III-elever som var medel- och högpresterande i årskurs 6 och som ändå valde den allmänna kursen var betydligt större än bland eleverna från högre sociala skikt. De senare eleverna valde i betydligt större utsträckning särskild kurs även om de var lågpresterande. I årskurs 9 fanns därför ett jämförelsevis större utrymme för socialgrupp III-eleverna att vara mer högpresterande än eleverna från högre sociala skikt. Skillnaden i medelbetyg mellan eleverna som läser allmän respektive särskild kurs i årskurs 9 är därför mindre än i årskurs 6. I årskurs 6 framkom att medelbetyget för de elever som valt allmän respektive särskild kurs inför högstadiet var ungefär detsamma oavsett vilken klasstyp som avsågs. I årskurs 9 har denna skillnad jämnats ut och inom varje kursalternativ återfinns det mönster som framkommit i andra sammanhang, dvs ju fler av eleverna som kommer från högre sociala skikt desto högre medelbetyg.

Tabell 5.5 Medelbetyg i matematik i åk 9 inom varje klasstyp

Kursalternativ	Högstatus	Övre-medelstatus	Lägre-medelstatus	Lågstatus	Totalt	Antal
Allmän kurs	3,3	3,1	2,9	2,8	3,0	1 748
Särskild kurs	3,5	3,2	3,0	2,9	3,2	2 298

Liksom i svenska presterar flickorna bättre än pojkarna. I samtliga klasstyper finns fler högpresterande flickor än pojkar och en mindre andel lågpresterande. Inte heller i matematik ändras relationen mellan klasstyperna; ju mer klassen består av elever från högre sociala skikt desto fler högpresterande pojkar och flickor.

Studier av pojkars och flickors intresse för olika skolämnen visar att pojkar är mer intresserade av matematik och naturvetenskap, medan flickorna i större utsträckning är intresserade av modersmål och främmande språk.¹⁷ I matematik finns inte lika stora skillnader mellan pojkar och flickor som i svenska. Detta har även framkommit i andra svenska undersökningar.¹⁸

En tänkbar förklaring till den mindre skillnaden mellan pojkars och flickors betygsnivå i matematik än i svenska kan troligen sökas i att deras intresse för matematik understöds och utvecklas på både medvetna och omedvetna sätt i och utanför skolan. Det kan också tänkas att matematikbetyget ger mer "rättvisa" åt pojkarna genom att undervisningen är mindre beroende av språklig form och skolanpassat beteende än i svenska. Flickor beskrivs i allmänhet av lärare som "jämförelsevis problemfria, vänliga, lydiga och skolmotiverade".¹⁹

Tabell 5.6 Andel pojkar och flickor på olika betygsnivåer i svenska och matematik i åk 9

Prestations- nivå	Svenska		Allmän kurs matematik		Särskild kurs matematik	
	P	Fl	P	Fl	P	Fl
Högrepresterande	31	47	29	35	37	40
Medelpresterande	39	36	36	36	35	37
Lågrepresterande	30	17	35	29	28	23
Summa	100	100	100	100	100	100
Antal	1 971	2 056	797	951	1 189	1 109

5.3 Relationen standardprov – betyg

Svenska

Huvuddelen av vår elevgrupp fick samma betyg som de presterat på standardprovet i svenska i årskurs 9 (58%). 30% fick ett högre betyg än vad standardprovet visade, varav flertalet med en betygsenhet. Endast 2% av eleverna höjdes mer än ett steg. Andelen elever som fick lägre betyg uppgick till 12%. Nästan ingen av dem sänktes mer än ett steg.

Det finns en benägenhet att närma betygsgenomsnittet i klassen till riksgenomsnittet 3,0. Denna jämkning sker, som siffrorna ovan antyder, oftare genom en höjning än genom en sänkning av betygen. Betygsättningen följer standardprovsresultaten i mindre utsträckning i lågstatusklasserna än i de andra klasstyperna. 46% av eleverna i lågstatusklasserna fick samma betyg som de presterat på standardprovet. I högstatusklasserna var denna andel betydligt större (63%). Prestationsmönstret är ju också mycket olika i de båda klasstyperna. I högstatusklasserna presterade 12% av eleverna 1:or och 2:or på standardprovet i årskurs 9 jämfört med 44% i lågstatusklasserna. I högstatusklasserna hade nästan hälften (49%) av eleverna 4:or eller 5:or. Motsvarande andel i lågstatusklasserna uppgick till 18%.

När undersökningsgruppen gick i årskurs 3 och 6 studerade vi också relationen mellan standardprov och betyg. Elever från högre socialgrupper fick då i större utsträckning än arbetarklasselever ett högre betyg.²⁰ Detta skedde framför allt för elever som presterade bra på standardprovet. I årskurs 9 kvarstår denna tendens, även om den inte alls är lika tydlig. Socialgrupp III-eleverna får inte i lika stor utsträckning ett högre betyg som andra elevgrupper och får också i något större utsträckning lättare sänkt betyg. Den största skillnaden finns dock mellan pojkar och flickor. Lågrepresterande socialgrupp I-flickor får t ex i betydligt större utsträckning ett högre betyg än motsvarande socialgrupp I-pojkar. Detta gäller även på högre prestationsnivåer. Pojkar får oavsett socialgrupp oftare ett lägre betyg än vad de presterat på standardprovet än flickorna.

Tabell 5.7 Relationen standardprov—betyg i svenska i åk 9 för pojkar och flickor i olika socialgrupper

Social-grupp/kön		Höjning av betyget		Sänkning av betyget	
		1:or/2:or	3:or/4:or	2:or/3:or	4:or/5:or
I	P	31	17	8	21
	Fl	75	34	3	13
IIA	P	52	17	11	31
	Fl	77	32	4	14
IIB	P	54	18	8	33
	Fl	64	29	4	14
III	P	50	10	12	33
	Fl	59	33	5	15
Okod	P	41	14	19	15
	Fl	60	30	13	17
To-talt	P	50	15	11	27
	Fl	62	32	5	13
An-tal	P	236	152	107	133
	Fl	247	350	46	86

Matematik

I årskurs 9 är matematikundervisningen uppdelad i en svårare och en lättare kurs. Elevernas betyg i förhållande till vad de presterat på standardprovet skiljer sig något åt i de båda kursalternativen. För särskildkursens elever återkommer samma mönster som vi visat på i svenska. Högre socialgrupper får lättare ett högre betyg och mindre ofta sänkt betyg i förhållande till vad de presterat på standardprovet. Det mest slående är dock även här den stora skillnaden mellan pojkar och flickor. Flickorna får genomgående ett högre betyg och sänks mindre ofta än pojkarna. Detta gäller oavsett vilken prestationsnivå som avses och vilken socialgrupp eleverna tillhör.

Bland allmänskursens elever finns inte samma entydiga mönster i betygsättningen av elever från olika socialgrupper. Även i detta kursalternativ gynnas emellertid flickorna, även om skillnaden mellan pojkar och flickor inte är lika stor som bland elever som läser särskild kurs.

De studier av relationen mellan standardprov och betyg som vi genomförde, när elevgruppen gick på låg- och mellanstadiet, visade att matematikbetygen närmare följde standardprovresultaten än svenskbetyget. Det var vanligare att elever från högre sociala skikt gynnades i betygsättningen i svenska än i matematik. Vi tolkade detta som att lärarens personliga bedömning som baseras på ett socialt betingat språkbruk och kulturmönster spelade in och gjorde sig mer gällande i svenska än i det mer

precisa ämnet matematik.²¹ I årskurs 9 fanns inte dessa skillnader i relationen mellan standardprov och betyg i de båda ämnena. Vissa förändringar har emellertid ägt rum som kan ha inverkat på detta förhållande.

Tabell 5.8 Relationen standardprov—betyg i särskild matematik i åk 9 för pojkar och flickor i olika socialgrupper

Social- grupp/kön		Höjning av betyget		Sänkning av betyget	
		1:or/2:or	3:or/4:or	2:or/3:or	4:or/5:or
I	P	33	19	12	22
	Fl	61	31	3	10
IIA	P	44	20	11	22
	Fl	50	27	10	16
IIB	P	35	12	9	32
	Fl	53	30	2	15
III	P	34	21	11	28
	Fl	51	22	5	21
Okod	P	42	29	13	(13)
	Fl	(50)	23	—	(11)
To- talt	P	37	19	11	25
	Fl	53	27	4	15
An- tal	P	78	91	49	70
	Fl	122	113	19	30

Siffrorna inom () anger att beräkningen bygger på tio eller färre elever

När eleverna började högstadiet valde de mellan en lättare och en svårare kurs i matematik och engelska. De valde även ett tillvalsämne. Under högstadiets gång sker, som vi tidigare påpekat, förändringar i elevernas valkombinationer. Det är tex vanligare att elever från lägre sociala skikt väljer över från särskild kurs till allmän kurs i matematik och engelska och från språk till något annat tillvalsämne än elever från högre sociala skikt.²² Under ca en tredjedel av veckans undervisningstimmar går eleverna med olika tillval och kursval åtskilda. De elever som bibehåller den teoretiska valkombinationen får en annan typ av undervisning än de övriga eleverna. De förbereds genom innehåll och metoder för vidare studier. Särskilda kurser tillsammans med språk öppnar vägen till samtliga gymnasielinjer. Av de elever som i årskurs 9 hade den teoretiska valkombinationen presterade 41% över hela undersökningsgruppens genomsnittsresultat i årskurs 9 (3,3). Motsvarande andel för eleverna med icke-teoretisk valkombination uppgick till 10%.

Av de elever som presterade över 3,3 i genomsnitt i avslutningsbetyget i årskurs 9 fanns inga större skillnader mellan socialgrupperna för elever med samma resultat på standardprovet i svenska. Andelen socialgrupp I-

och III-elever som var lågpresterande på standardprovet i svenska, men som ändå hade ett betygsgenomsnitt på över 3,3 var ungefär lika stor. Skillnaderna mellan socialgrupper var också obetydliga bland de mest högpresterande eleverna. Detta kan tolkas som om homogeniseringen i olika valgrupper får en större betydelse för betygsättningen än individernas sociala bakgrund. De elever från lägre sociala skikt som anpassar sig till skolan och fungerar på samma sätt som eleverna från högre sociala skikt får också sin belöning i form av betyg på samma sätt som dessa elever.²³

Tabell 5.9 Andel elever i olika socialgrupper som har ett genomsnittligt avgångsbetyg över 3,3 med "teoretisk" valkombination i åk 9 fördelade efter standardprovresultat i svenska

Social-grupp	Låg-presterande	Prestationsgrupp		Antal
		Medel-presterande	Hög-presterande	
I	36	75	95	454
IIA	40	77	91	299
IIB	38	70	87	320
III	44	62	89	429
Okod	(38)	59	96	62
Totalt	40	69	91	
Antal	82	595	887	1 564

5.4 Avslutningsbetyg från grundskolan

I avgångsbetyget från årskurs 9 gavs enligt Lgr 69 betyg i svenska, allmän eller särskild kurs i matematik och engelska, musik, teckning, slöjd (trä- och metall- eller textilslöjd), hemkunskap, barnkunskap, gymnastik, religionshistoria, samhällskunskap, historia, geografi, biologi, kemi, fysik och i ett av ämnena franska, tyska, teknik, konst eller ekonomi. I franska och tyska ges betyg antingen i allmän eller särskild kurs. Invandrareleverna fick dessutom betyg i sitt hemspråk om de deltagit i sådan undervisning. I vissa fall fick de byta ut tillvalsämnet mot undervisning i sitt hemspråk.

Genomsnittspoängen i avgångsbetyget är viktig eftersom den ligger till grund för gymnasieintagningen. Den räknas fram genom att summan av de enskilda betygsvärdena divideras med antalet ämnen. Om barnkunskaps- och gymnastikbetyget ligger under betygsgenomsnittet får dessa betyg frånräknas. Standardiserade prov erbjuds endast i svenska, matematik, engelska, franska och tyska, varför lärarna borde ha större "frihet" vid betygsättningen i de andra ämnena.

Statistiska Centralbyrån genomförde år 1974 en landsomfattande undersökning av avgångsbetyget från grundskolan. Genomsnittsbetyget för samtliga elever i landet uppgick detta år till 3,1.²⁴ Genomsnittsbetyget för vår undersökningsgrupp vårterminen 1981 uppgick till 3,3. En av orsakerna till att vår elevgrupp var mer högpresterande än riksgenomsnittet kan vara att den inte är strikt representativ för elever i landet i sin helhet, utan valts efter andra grunder. Samtliga elever i studien återfinns i urbaniserade miljöer, där befolkningen traditionellt sett i större utsträckning varit studieinriktade. Det är också tänkbart att genomsnittsbetyget i hela riket ökat mellan 1974 och 1981.

Liksom i enskilda ämnen finns stora skillnader i genomsnittsprestation mellan elever från olika sociala skikt. 70% av socialgrupp I-eleverna presterade i genomsnitt 3,5 eller mer i sitt avslutningsbetyg. Endast 28% av arbetarklasseleverna nådde upp till denna genomsnittsprestation. 20% av arbetarklassbarnen presterade under 2,4 i genomsnitt, mot 5% av socialgrupp I-eleverna.

Prestationsklimatet varierar mycket mellan klasstyperna. Majoriteten av eleverna i högstatusklasserna presterar i genomsnitt över 3,5. Ca 30% har 4,0 eller mer i avslutningsbetyget. I lågstatusklasserna har 31% av eleverna 3,5 eller mer i sitt avslutningsbetyg. Endast 14% presterar i genomsnitt över 4,0. I högstatusklasserna finns endast en mindre del som har ett genomsnitt under 2,4, medan det förekommer bland var femte elev i lågstatusklasserna.

Tabell 5.10 Andel elever fördelade efter genomsnittligt avgångsbetyg i åk 9 inom varje klasstyp

Genomsnittsbetyg	Högstatus	Övre-medelstatus	Lägre-medelstatus	Lågstatus	Totalt
1,0 – 2,4	8	13	15	21	13
2,5 – 3,4	36	45	39	48	45
3,5 – 5,0	56	42	36	31	42
Totalt	100	100	100	100	100
Antal	888	1 170	1 272	525	3 855

Elever som lämnar grundskolan utan betyg i alla ämnen

Betyg i alla ämnen i avslutningsbetyget är i de flesta fall en förutsättning för att gå vidare till gymnasieskolan. Alla elever, med eller utan fullständig grundskolekompetens, har emellertid rätt att söka. Syo-funktionärer-

na bilägger då uppgifter om särskilda skäl och eleverna bedöms i den fria kvoten. 7% av vår elevgrupp i årskurs 9 lämnade grundskolan utan betyg i alla ämnen. Gruppen omfattar de elever som inte fått betyg i ett eller flera ämnen p g a att de varit frånvarande alltför mycket, att de haft anpassad studiegång i sådan utsträckning att de endast fått betyg i ett mindre antal ämnen eller om de p g a språksvårigheter inte kunnat delta till fullo i undervisningen.²⁵

I den studie som skolöverstyrelsen genomförde 1974 av elever som lämnat grundskolan utan fullständig grundskolekompetens, uppgick denna andel till 5,5% av samtliga elever i landet. Att denna elevgrupp är något större i vår undersökning kan bero på att det därefter skett förändringar i tillämpningen av anpassad studiegång. Den något större andelen invandrare i vår undersökningsgrupp (13%) än i landet i sin helhet kan också vara en del av förklaringen. I hela landet hade 2,73% av eleverna anpassad studiegång våren 1981.²⁶

Tabell 5.11 Andel elever som lämnat grundskolan vt 1981 utan betyg i alla ämnen inom varje klasstyp

Lämnat utan fullständig grundskolekompetens pga:	Högstatus	Övre-medelstatus	Lägre-medelstatus	Lågstatus	Totalt	Antal
ofullständigt betyg	1,1	1,8	3,5	4,7	2,6	108
anpassad studiegång	1,0	2,5	4,1	4,8	3,0	125
språksvårigheter	—	0,3	1,4	3,5	1,1	44
ej uppgift	0,2	—	0,4	0,3	0,2	9
Totalt	2,3	4,5	9,3	13,1	6,9	
Antal	21	55	131	79		286

Det är vanligast förekommande i lågstatusklasserna att eleverna lämnar skolan utan fullständig grundskolekompetens och det sker endast i undantagsfall i högstatusklasserna. Huvuddelen av eleverna utan fullständig grundskolekompetens består av elever från socialgrupp III och den okodifierbara elevgruppen. 8% av samtliga socialgrupp III-elever och 25% av den okodifierbara elevgruppen i vår undersökning lämnade grundskolan våren 1981 utan betyg i alla ämnen. Det är endast 1,3 respektive 5% av socialgrupp I-, IIA- och IIB-eleverna som slutar årskurs 9 utan fullständig grundskolekompetens.

5.5 Betygsutvecklingen i grundskolan

När eleverna fick sitt första betyg i årskurs 3 fanns stora skillnader i standardprovsresultat och betyg i svenska och matematik mellan elever med olika social bakgrund och i skilda skolmiljöer. (Se figur 5.1.) För att se hur skolan fungerat för eleverna under mellan- och högstadiet har vi jämfört elevernas standardprov och betyg i årskurs 3 och 9. De uppgifter som presenteras i följande avsnitt avser de elever för vilka vi har standardprov och betyg i båda årskurserna (panel).

Svenska

Den elevgrupp, som vi har betygsuppgifter om i båda årskurserna, avviker endast obetydligt från den sociala sammansättningen i hela undersökningsgruppen i årskurs 3 och 9. Fördelningen på betygsenheter överensstämmer också väl med hela elevgruppens. (Se appendix.)

Hälften av eleverna har samma betyg i slutet av högstadiet som de hade i årskurs 3. 31% har ett högre betyg och 19% har ett lägre betyg. Det är ytterst sällan som eleverna har höjt eller sänkt sitt betyg med mer än en betygsenhet.

De högpresterande eleverna är mer stabila i betygen än de elever som var medel- eller lågpresterande under lågstadiet. Andelen lågpresterande har minskat bland samtliga elever och klasstyper, medan de högpresterande har ökat. Ökningen har framför allt skett i högstatusklasserna. Det bör också noteras att andelen högpresterande är betydligt större i de klasser, där huvuddelen av barnen kommer från högre sociala skikt, än i de socialgrupp III-dominerade klassavdelningarna.

Förändringarna mellan andelen hög-, medel- och lågpresterande elever i klasstyperna motsvaras av en likartad förändring bland eleverna med olika socialgruppsstillhörighet. I årskurs 9 finns det 12 procentenheter fler högpresterande socialgrupp I-barn än i årskurs 3. Bland socialgrupp III-eleverna har denna andel ökat med 5 procentenheter. Andelen lågpresterande socialgrupp I-barn är oförändrad mellan årskurs 3 och 9. Bland socialgrupp III-eleverna har den minskat med 6 procentenheter.

Det finns inte lika klara skillnader mellan olika socialgruppers sätt att höja eller sänka sina standardprovsresultat som framkommer av betygen. Socialgrupp I-eleverna har visserligen förbättrat sina redan höga resultat, men inte i samma utsträckning som i betygen. Eleverna från övriga socialgrupper presterar tämligen likartat på standardprovet i årskurs 9 som i årskurs 3.

Pojkarnas betygsutveckling motsvarar helt förändringarna i standard-

Tabell 5.12 Andel elever på olika betygsnivåer i svenska i åk 3 och 9 inom varje klass typ (identiska elever)

Prestations- grupp	Hög- status		Övre medel- status		Lägre medel- status		Låg- status		Totalt	
	Åk 3	Åk 9	Åk 3	Åk 9	Åk 3	Åk 9	Åk 3	Åk 9	Åk 3	Åk 9
Högrepresterande	43	55	36	41	29	35	24	29	33	40
Medelpresterande	43	31	40	38	41	41	42	41	41	38
Lägrepresterande	14	14	24	21	30	24	34	30	25	22
Summa	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal	623		712		988		425		2 748	

Tabell 5.13 Jämförelse av svenskbetyget i åk 3 och 9 för elever från socialgrupp I och III

Betyg i åk 3	Antal i åk 3 och åk 9		%andel som höjt till åk 9		%andel som sänkt till åk 9	
	I	III	I	III	I	III
1	1	74	—	78	—	—
2	34	351	56	46	6	7
3	147	508	43	24	10	21
4	119	256	28	13	14	36
5	87	45	—	—	33	56
Totalt	388	1 234	30	30	16	20

provsresultaten. Fördelningen mellan socialgrupper och på klasstyper av elever på olika prestationsnivåer är mycket likartad i de båda årskurserna. Andelen flickor som höjt sitt svenskbetyg i årskurs 9 är påfallande. Speciellt socialgrupp I-flickorna har höjt sitt betyg – i genomsnitt från 3,7 i årskurs 3 till 4,0 i årskurs 9. Flickornas höjda betygsnivå återspeglas i samtliga klasstyper utom i lågstatusklasserna, där medelbetyget är det samma i de båda årskurserna.

En analys av förändringen av betygen på varje betygsnivå visar följande. På samtliga nivåer har socialgrupp I-eleverna oftare höjt sitt betyg, medan socialgrupp III-eleverna oftare sänkt sitt betyg mellan årskurs 3 och 9. Dessa skillnader accentueras på de högsta betygsnivåerna. Förändringen är likartad beträffande standardprovsresultaten.

Skillnaderna mellan klasstyperna är små och när det gäller standardprovsresultaten är förändringarna mellan könen också begränsade, medan det finns tydliga skillnader mellan könen vad gäller betygsutvecklingen.

Matematik

Det är inte lika lätt att studera elevernas prestationsutveckling i matematik, då ämnet delas upp i en lättare och en svårare kurs under högstadiet. Av den grupp elever för vilken vi har betyg i matematik i både årskurs 3 och 9 (2 752 elever) har 43% allmän och 57% särskild kurs i årskurs 9.²⁷

De elever som i årskurs 9 har allmän kurs var redan i årskurs 3 mer lågpresterande än eleverna med särskild kurs. Över hälften av den senare elevgruppen var högpresterande i årskurs 3.

Tabell 5.14 Andel elever på olika betygsnivåer i matematik i åk 3 i förhållande till allmän respektive särskild kurs i matematik i åk 9 (identiska elever)

Kursalternativ i åk 9	Prestationsnivå			Summa	Antal
	Lågpresterande	Medelpresterande	Högpresterande		
Allmän kurs	47	42	11	100	1 176
Särskild kurs	8	40	52	100	1 576

Den noggrannare analysen av elevernas prestationsutveckling i matematik tar endast upp vad som händer under högstadietiden. I vår studie av ämnes- och kursvalen i årskurs 6 framkommer att betygsmedelvärdet för de elever som valt allmän respektive särskild kurs var ungefär lika oav-

sett klasstypen. Det fanns inte heller samma markanta skillnader mellan socialgrupperna som våra andra prestationsresultat visar.²⁸ Intressant är därför att notera att prestationsutvecklingen bland eleverna med allmän matematik under högstadiet har gått i riktning mot att rangordningen mellan socialgrupper och klasstyper återupprättas.

Tabell 5.15 Jämförelse av medelbetyg i matematik i åk 6 och 9 för elever med allmän kurs i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever)

Årskurs	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt
6	2,5	2,5	2,5	2,6	2,5
9	3,3	3,0	2,9	2,8	3,0
Antal	205	310	439	262	1 216

Även bland eleverna som valt särskild kurs i årskurs 6 var medelbetyget ungefär detsamma. I årskurs 9 har de "normala" skillnaderna mellan klasstyperna återupprättats.

Tabell 5.16 Jämförelse av medelbetyg i matematik i åk 6 och 9 för elever med särskild kurs i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever)

Årskurs	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt
6	3,8	3,7	3,6	3,6	3,7
9	3,4	3,2	3,0	2,8	3,2
Antal	468	477	507	213	1 665

Valet av allmän respektive särskild kurs i matematik har alltså inneburit att allmänskursens elever höjt sitt genomsnittsbetyg under högstadietiden. För de elever som bortser från kunskapsinnehållet kan det framstå som fördelaktigare att välja allmän kurs och på så sätt få ett högre betyg än om de valt det svårare kursalternativet. Vi har därför sett hur eleverna med olika valkombinationer utvecklats prestationsmässigt i ett ämne som ligger utanför själva valet. Vi relaterade elevernas betygsutveckling i svenska mellan årskurs 6 och 9 till det kurs- och ämnesval

eleverna hade i årskurs 9.

Tabell 5.17 Jämförelse av medelbetyg för elever med "teoretisk" resp "icke-teoretisk" valkombination i förhållande till svensk-betyget i åk 6

Betyg i svenska i åk 6	Genomsnittsbetyg i åk 9 för elever som valt:	
	Språk + mas + engs	Ej språk + maa + enga
1	(2,00)	1,81
2	2,88	2,15
3	3,44	2,56
4	3,95	2,69
5	4,58	—
Antal	1 328	491

Språk = tyska eller franska

Ej språk = ekonomi, konst eller teknik

Mas = matematik, särskild kurs

Engs = engelska, särskild kurs

Maa = matematik, allmän kurs

Enga = engelska, allmän kurs

För de elever som hade en 3:a i årskurs 6-betyget (understruket) och som i årskurs 9 hade den mest teoretiska respektive minst teoretiska valkombinationen har betygsutvecklingen i svenska varit mycket olika. De teoretiskt inriktade eleverna har förbättrat sitt betyg och presterar i genomsnitt 3.44 i årskurs 9 jämfört med 2.56 för den andra elevgruppen. På högre betygsnivåer blir skillnaderna ännu större. På samtliga betygsnivåer har elevgruppen med den teoretiska valkombinationen ett bättre medelbetyg än elever med den icke-teoretiska valkombinationen.

6. Elevgrupperingar i grundskolan

Vi har tidigare redogjort för den sociala segregationen inom boendet och hur den återspeglas i elevsammansättningen i skolan och i klassavdelningarna. Inom skolan åtskiljs eleverna också efter social bakgrund genom olika slags gruppbildningar.

Differentieringen av eleverna kan dels ske genom skolans organisation och dels genom åtgärder i den pedagogiska verksamheten.¹ Det tidigare parallellskolesystemet innebar att olika sociala gruppers barn gick i *skolor* med olika pedagogiskt innehåll. Eleverna kan dessutom differentieras till olika *linjer* eller till *klassavdelningar* efter skolframgång, intresse, val etc. Parallellklasser kan delas upp efter t ex elevernas skolframgång. Duktiga elever sätts i en klassavdelning, mindre duktiga i en annan. Klassavdelningarna nivågrupperas, vilket innebär att eleverna delas upp i undervisningsmässigt homogena *grupper*.

Den andra typen av differentiering sker inom den organisatoriskt sammanhållna skolans ram och bygger på en pedagogisk differentiering. Den innebär att undervisningen inom klassens ram anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och intressen.^{1a}

Den diskussion, som föregick principbeslutet kring enhetsskolans införande, kretsade mycket kring vid vilken tidpunkt eleverna skulle delas upp på utbildningsalternativ med praktiskt eller teoretiskt huvudinnehåll. Under hela 1900-talet har hos vissa grupper funnits strävanden mot en så lång gemensam grundutbildning som möjligt för alla elever (bottenskoletanken). En av huvudtankarna i 1946 års skolkommision var att den organisatoriska differentieringen skulle sättas in så sent som möjligt och att alla elever i den obligatoriska skolan i princip skulle gå i samma skolform. Det bakomliggande syftet med skolreformsarbetet motsade hela parallellskolesystemet: "Ett reformarbete, som vill slå broar över de gamla klassklyftorna, måste se till, att skolväsendet för alla samhällsskikt framstår som en enhetlig skapelse, där det finns gångbara vägar för all svensk ungdom och där varje växande individ, oberoende av sin sociala startpunkt i livet, får lära sig, huru han bäst skall utnyttja sina personliga

tillgångar för kommande uppgifter. Ett sådant syfte är icke förenligt med ett vare sig öppet eller förtäckt parallellskolesystem.”²

Den organisatoriska differentieringen av eleverna skulle ersättas av en individualiserad undervisning. Differentieringen skulle ske med pedagogiska åtgärder inom den sammanhållna klassens ram. Försöksverksamheten som hade påbörjats redan före fattandet av principbeslutet om införandet av en nioårig enhetsskola, blev i det praktiska arbetet inte utformad enligt de intentioner som uttrycktes i slutbetänkandet från 1946 års skolkommission. De första sex skolåren hölls visserligen gemensamma för alla barn i enhetsskolan, men högstadietiden var fortfarande uppdelad efter elevernas val av olika ämnen. Parallellt fanns också realskola, flickskola och andra äldre skolformer kvar. Utvecklingen under 1950-talet gick också mot en allt större organisatorisk uppdelning i samband med klassanordningarna. Kurs- och ämnesval fick styra och enhetsskolans praktiska utformning blev mycket lik den gamla realskolan och folkskolan.

Grundskolans formella införande skedde först genom tillämpningen av Lgr 62. I samband därmed slopades de andra skolformerna och grundskolan kom från och med nu att omfatta alla elever under tre stadier. Eleverna fick inte heller längre delas upp i olika klassavdelningar efter deras kurs- och ämnesval, men årskurs 9 var fortfarande linjeuppdelad. Den nya läroplan, som trädde i kraft 1969 och som varit gällande under den tid vårt projektarbete pågått, avskaffade de olika linjerna, men möjligheten att välja ämnen och kursalternativ bibehölls. Detta innebär att undervisningen gruppindelas under ca en tredjedel av veckans undervisningstimmars. Även i den senaste läroplanen, som trädde i kraft höstterminen 1982, bibehålls kursalternativen i matematik och engelska. Eleverna får dessutom välja fria aktiviteter, temastudier och tillvalsämnen. Tillsammans omfattar det ”fria valet” 49 av högstadiets 100 stadieveckotimmar.³

Ett av grundskolans huvudsyften, som det uttrycks i Lgr 69, är att så långt möjligt ”bereda alla barn och ungdomar, oberoende av bostadsort och andra yttre villkor, reell tillgång till lika utbildningsmöjligheter. Grundskolan skall därvid ge dem en i huvudsak gemensam utbildning och därutöver ge utrymme för elevernas skiftande intressen genom individualisering av undervisningen i obligatoriska ämnen, genom tillvalsämnen och genom fritt valt arbete.”⁴ I Lgr 80 poängteras också att ”Oavsett val av kurser, ämnen och fria aktiviteter i grundskolan skall alla elever ha samma möjligheter att fortsätta studier inom gymnasieskolan.”⁵

Att klara skolans målsättning att ge alla ungdomar en likvärdig utbildning inom den sammanhållna klassens ram kräver en anpassning av skolans pedagogiska insatser. Att avpassa undervisningen till de medelpresterande eleverna medför olägenheter för både hög- och lågpresterande ele-

ver. I Lgr 69 rekommenderas därför att skolan individualiserar kraven på eleverna. "En utgångspunkt är därvid, att det i en skola för alla inte är realistiskt att kräva samma prestationer av samtliga elever i en klass. Lärostoffet bör, som redan berörts (s 44), uppdelas i grundkurs och överkurser, och kraven i fråga om inlärningsresultat skall avpassas efter den enskildes förutsättningar."⁶ Ett annat sätt att klara av undervisningen i den sammanhållna klassen är att "eleverna arbetar med nivågrupperade uppgifter på två eller flera färdighetsnivåer."⁷ I Lgr 80 betonas skolans skyldighet att motverka att elever får svårigheter i arbetet. "Den (skolan) måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till de olika elevernas individualitet."⁸

I direktiven till SIA-utredningen framhölls att en "organisatorisk differentiering av eleverna så långt möjligt bör undvikas. Ett organisatoriskt sammanhållet system bidrar verksamt till att förverkliga skolans mål att motverka social åtskillnad och hos eleverna skapa förståelse för människors olika förutsättningar och beteenden."⁹ I utredningsdirektiven påpekas vidare att: "Många elever upplever svårigheter i skolarbetet till följd av yttre omständigheter, som i sig inte har någonting med deras studieförutsättningar att göra. Dessa barn har ett sämre utgångsläge i skolarbetet i förhållande till övriga elever. Det är därför nödvändigt att genom särskilda stödåtgärder kompensera för dessa ogynnsamma yttre omständigheter."¹⁰

Dessa två målbeskrivningar — att kompensera för brister i barnens miljö och utbilda alla elever inom en sammanhållen klass — uttrycker ett dilemma i skolans verksamhet. Alla oavsett hemmiljö, framtidsplaner och olika prestationsnivå ska undervisas tillsammans med undantag för en liten grupp elever med svåra psykiska, fysiska eller sociala handikapp. Individualiseringen av undervisningen har setts som en förutsättning för att dessa mål ska kunna förverkligas. "Skolan kan inte bygga på att samma arbets- och inlärningsmetoder skall passa alla elever. En ökad individualisering av undervisningen, så att samma lärostoff kan behandlas med olika metoder och i olika studietakt, är därför nödvändig."¹¹

Utredningens arbete låg till grund för Lgr 80, där man uttalar att: "Elever och lärare kan komma överens om att organisera arbetet på olika sätt. . . . Eleverna kan arbeta med gemensamma uppgifter i klassen eller i mindre grupper, i par eller helt individuellt."¹² Vissa elever behöver mer hjälp än andra vid inläringen, men det kan också gälla elever, som har ett starkare behov av känslomässigt stöd och uppmuntran. För att kunna hjälpa dessa elevgrupper på bästa sätt kan det vara "nödvändigt att samla dem i mindre grupper."¹³ Risken är att gruppindelningen kan påverka elevernas självuppfattning, om den blir bestående. Anspråksnivån anpassas neråt, vilket får till följd att dessa elever får sämre kunskaper än i blandade

grupper. "Skolan måste därför undvika att sådana grupperingar blir bestående under en längre tid och blir identiska i mer än ett ämne. Som absolut längsta tidsgräns gäller en termin."¹⁴ I Lgr 80 uttalas också att om en elev behöver gå i mindre grupp under längre tid än en termin ska beslut därom fattas i elevvårdskonferensen efter samråd med elev och föräldrar.¹⁵

Olika slag av differentiering i grundskolan

Den differentiering av eleverna, som förekommer inom grundskolan, kan ske på ett för dem både frivilligt och tvångsmässigt sätt. Att dela in eleverna i prestationsmässigt olika grupper i samband med grupptimmar och specialundervisning är exempel på gruppindelningar som bestäms av skolan. Gruppindelningar i samband med kurs- och ämnesvalet på högstadiet bygger däremot på elevernas egna "frivilliga" val.

Att dela in klassavdelningar i prestationsmässigt homogena undervisningsgrupper är alltså ett av de sätt varpå skolan kan åstadkomma en social differentiering av eleverna. Det finns ett klart samband mellan social bakgrund och skolframgång mätt i standardprov och betyg.

Nivågruppering kan tänkas förekomma vid delningen av klassavdelningarna på de sk resurstimmar. Resurstimmar är de undervisningstimmar i olika ämnen, där lärarveckotimmar överstiger antalet elevveckotimmar. Detta innebär att lärarna ges möjlighet att dela in klassen i grupper. Eleverna kan delas i två olika stora grupper eller på annat sätt som läraren tycker är lämpligt. Enligt Lgr 69 är resurstimmar flest på lågstadiet. I årskurs 3, som vår empiriska studie avser, fanns enligt timplanen grupptimmar under en veckotimme i vardera matematik och svenska. Klassen delades dessutom under två slöjdtimmar per vecka.¹⁶

Ytterligare ett exempel på nivågruppering inom grundskolan är de grupper som bildas i samband med specialundervisningen, som innebär att lågpresterande elever hamnar utanför den vanliga klassens ram.

En annan indelning som medför nivågruppering är den gruppindelning som bygger på elevernas egna val av ämnen och kurser under högstadiet. Valet har ett klart samband med elevernas betyg. Genomsnittsbetyget skiljer sig kraftigt åt för de elever som valt allmän respektive särskild kurs i matematik och engelska och mellan de elever som valt språk eller något annat tillvalsämne.

Elever kan dessutom differentieras inom klassens ram vid olika undervisningsmoment. Vi kommer i den fortsatta framställningen att koncentrera oss på de sätt att differentiera eleverna som klart innebär ett fysiskt

avskiljande av olika elevgrupper.

6.1 Argument för och emot nivågruppering

Nivågruppering har länge varit en omstridd praxis i skolan och många argument för såväl som emot har formulerats. Ett av de tunga argumenten *mot* nivågruppering framhåller risken för social differentiering, eftersom det finns ett starkt samband mellan betyg och standardprov och elevens sociala bakgrund.

Den pedagogiska forskningen har pekat på att de elever som placeras i "låggrupp", den grupp som har sämre skolresultat eller lägre arbetstakt, får lägre självkänsla, vilket kan inverka på inlärningssituationen. De känner sig stämplade och mindervärdiga och inplaceringen av eleverna i olika nivågrupper fungerar som en självuppfyllande profetia i den meningen att man gör vad som förväntas av en. Detta gäller för såväl lärare som elever. Lärarna anpassar undervisningen efter den förväntade prestationsnivån i gruppen.¹⁷ Vidare har forskningen kring nivågruppering visat att prestationsutvecklingen för de låg- och medelpresterande eleverna i "låggruppen" inte är positiv. Det är endast de högpresterande eleverna som gynnas av en homogenisering av undervisningsgrupperna. Inplaceringen av elever i olika nivågrupper tenderar dessutom att bli permanent, vilket gör att eleverna på ett tidigt stadium lär sig sin plats.¹⁸

Ett väsentligt argument *för* nivågruppering, uttryckt i Lgr 69, är att det är lättare att undervisa prestationsmässigt jämställda grupper. "Undervisning i mindre grupper än en klass kan med fördel genomföras på olika sätt. Klassen kan delas upp i grupper, som var för sig har en i förhållande till klassen i sin helhet mera enhetlig struktur, varigenom lärarens möjligheter till gemensam information, instruktion och handling inom den aktuella gruppen ökas. Som indelningsgrund kan tas bestämmningar eller bedömningar av t ex arbetstakt, studieförutsättningar eller studieresultat. Ofta utgör en uppdelning i klassen i två lika stora delar en gynnsam förutsättning för avsedd gruppundervisning."¹⁹ Det finns också en risk för att högpresterande elever inte får utnyttja sina resurser på rätt sätt om de går tillsammans med mer lågpresterande elever, vilket i längden kan medföra att de förlorar intresset för skolan. SIA-utredningen påtalar detta förhållande och framför att undervisningen för de högpresterande eleverna (både praktiskt och teoretiskt duktiga) individualiseras ytterligare "genom att skolan ger möjlighet till enskilda eller gruppvisa självstudier."²⁰

Argumenten för nivågruppering har ofta utvecklingspsykologiska och socialpsykologiska utgångspunkter. Det hävdas t ex att barn i början av

skolåldern står på olika utvecklingsnivåer, att de inte kan nyttiggöra sig samma undervisning. Individen känner trygghet och stimulans av att veta sig ha ett värde inom gruppen; i hela klassen upplever sig de lågpresterande alltid som sämst och deras framsteg jämförs med dem som lyckats bättre. I den lilla gruppen upplevs misslyckandena som mindre och framstegen som större, därför att kamraterna där är på ungefär samma nivå. Argumentet att eleverna i "låggruppen" känner större trygghet och stimulans av att jämföras med sina mera jämställda kamrater motsägs av ett annat, nämligen att eleverna i "låggruppen" känner sig nedvärderade och därför bara uppfyller lågt ställda förväntningar.

Nivågrupperade klasser behöver inte vara en följd av medvetna beslut. De elevgrupper som bildas i samband med kurs- och ämnesvalen är klart nivågrupperade, men detta har inte gjorts på ett avsiktligt sätt. Eleverna har fått välja "fritt" och det finns inga krav på betyg eller testresultat för att välja det ena eller andra alternativet. Nivågrupperingen i samband med resurstimmarna kan däremot vara både medveten och omedveten. De motiv till gruppdelning som lärarna uppger behöver inte ha haft till avsikt att föra eleverna till prestationsmässigt olika grupper. En del lärare uppger emellertid att de använt elevernas betyg eller standardprovsresultat som riktmärke för grupplaceringen.

De elever, som tas ut för specialundervisning, nivågrupperas på ett självklart sätt genom att huvudskälet därtill i de flesta fall är att eleverna är lågpresterande.

När en klass delas upp i prestationsmässigt olika grupper kan läraren göra detta för att vinna pedagogiska fördelar. Det antas vara lättare att undervisa en homogen elevgrupp, vare sig den är högpresterande eller lågpresterande. Andra faktorer som inverkar på om klasserna nivågrupperas eller ej är elevernas inbördes relationer och samverkan. Specifika förhållanden på skolorna, t ex vilken praxis som råder, skolläringens och kollegernas inställning, skolans allmänna utformning, möjligheter till olika elevgrupperingar och samarbete med andra lärare inverkar också på lärarens beslut.

Ytterligare en aspekt på nivågruppering är vilka faktorer som styr eleverna till "låggrupp" respektive "höggrupp". Nivågruppering kan förmodas resultera i social differentiering, eftersom skolprestationerna har ett klart samband med elevernas sociala bakgrund. Lågpresterande elever kommer i större utsträckning från arbetarklass. Vid nivågruppering placeras lågpresterande elever för sig i en grupp och högpresterande elever för sig i en mera högstatuspräglad grupp.

Nivågruppering kan tänkas få olika resultat beroende på vilken social skolmiljö den förekommer i. I socialt homogena klasser bör nivågruppering få en socialt mindre differentierande effekt än i heterogena klasser.

De pedagogiska fördelarna av att nivågruppera en klass tycks vara mindre när flertalet elever redan är högpresterande. Ett fåtal lågpresterande barn kan tas om hand inom gruppen. I klasser med hög och jämn nivå talar inget för att läraren skulle vinna något på att dela upp eleverna efter prestationer. På motsvarande sätt finns inte några uppenbara fördelar att dela klassen efter prestationer om prestationsnivån är låg och jämn. Det är mera sannolikt att nivågruppering förekommer i klasser där prestationsnivån är ojämn och där genomsnittsprestationerna är relativt låga. Klasser med lågt prestationsgenomsnitt domineras av socialgrupp III-elever. En klass med ett mera heterogent prestationsmönster, dvs många lågpresterande, men även en del högpresterande elever, är sannolikt också mera socialt blandad. Heterogena klasser kan därför i högre grad antas vara nivågrupperade och därmed riskera att få en social segregation inom klassen, om läraren enbart tar hänsyn till prestationsskillnader vid grupp sammansättningen.

Det finns många andra hänsyn än de rent pedagogiska som en lärare kan beakta vid uppdelningen av klassen i grupper, t ex att få socialt eller schematekniskt fungerande grupper. Dessa indelningsgrunder kan verka både förstärkande och försvagande på den sociala differentieringen i klassen.

I framställningen av vårt empiriska material börjar vi med den uppdelning av eleverna i olika grupper som gjordes när vår elevgrupp gick i årskurs 3 i samband med grupptimmarna i matematik och svenska.

6.2 Gruppindelning på resurstimmar

Det finns inga regler för hur läraren skall dela upp klassen under grupptimmarna i svenska och matematik. Läraren kan efter eget gottfinnande ordna grupper, både under lektionerna då klassen är samlad och under den tid den är delad.²¹

Vi införskaffade uppgifter om den rådande gruppindelningen på resurstimmarna vid de personliga intervjuer som vi genomförde med klasslärarna i slutet av årskurs 3. Lärarna fick på en klasslista markera grupp tillhörigheten för varje enskild elev och även ange huvudsaklig princip för den gruppindelning som de tillämpat.

Vi utgick emellertid i vår bearbetning inte från de grunder för gruppindelning som lärarna uppgivit i intervjuerna. Det fanns ingen enhetlig uppfattning om vad nivågruppering innebar. I några fall uppgav lärarna att de använt prestationsskillnader som grund för gruppindelningen, även om det inte framkom några skillnader mellan de båda gruppernas genomsnittsprestationer. I andra fall angav lärarna slumpmässighet, kamratrelationer eller

liknande som grund för gruppindelningen, trots att skillnaderna i genomsnittsprestationer i de båda grupperna var kraftiga. Lärarna uppgav i större utsträckning andra skäl än elevernas prestationsnivå som förklaring till varför de förts till respektive grupp. En gruppindelning som bygger på kamratrelationer, skolväg eller bostadsområde kan få en oavsiktlig nivågruppering till följd, då olika bostadsområden, som vi tidigare påpekat, ofta bebos av olika sociala skikt. Det finns ju ett starkt samband mellan skolprestationer och elevernas socialgruppstillhörighet, som kommer att avspeglar sig i de olika undervisningsgrupperna. Lärarna refererar sällan till de båda grupperna som "låggrupp" eller "höggrupp" utan talade istället t ex om den "blå" eller "röda" gruppen etc.

I vissa klasser fanns en mycket tydlig nivågruppering. Skillnaderna mellan gruppernas prestationsnivå var iögonfallande och lärarna angav dessutom klart att en nivågruppering tillämpats. I andra klasser var indelningsgrunderna inte lika klara. I en del fall hade principerna för grupp-sammansättningen blandats så att den lågpresterande gruppen hade inslag av högpresterande elever eller tvärtom. I många klasser var indelningsgrunderna omöjliga att fastställa antingen därför att läraren vid intervju tillfället inte uppgett elevernas gruppstillhörighet eller för att standardprovsresultaten inte fanns tillgängliga. Bortfallet omfattade ungefär en fjärdedel av undersökningsklasserna och fördelade sig någorlunda jämnt mellan de fyra klasstyperna (32, 24, 24 respektive 26% för hög-, övre-, lägre- och lågstatusklasserna).

Vi fastställde att en klass var nivågrupperad, när en enhet eller mer skilde de båda grupperna åt vad gällde genomsnittsprestation beräknat på standardprovet i svenska och matematik. Skillnaderna måste vara minst en halv enhet i vardera ämnet. I några fall ansåg vi att nivågruppering förelåg även då skillnaden mellan genomsnittsresultaten i ett ämne understeg en halv enhet. Den sammanlagda skillnaden i genomsnittsprestation i de båda ämnena skulle då minst uppgå till 1,2 enheter. Vi utgick från skillnaden i genomsnittligt standardprov i de båda ämnena, då beslut om placering av eleverna i respektive grupp sannolikt är ett resultat av prestationsnivån i de båda ämnena i årskurs 3. Gruppindelningen i svenska var också i de flesta fall densamma som i matematik. 43% av de undersökningsklasser, för vilka vi hade tillgång till både standardprovsresultat och gruppindelning, hade nivågrupperats enligt vår definition.

Nivågruppering i olika skolmiljöer

Nivågruppering förekommer oftast i klassavdelningar som klassificerats som lägre- och lågstatusklasser. Nivågruppering förekommer i drygt hälften av dessa båda klasstyper mot i knappt var fjärde högstatusklass.

Tabell 6.1 Nivågrupperade klassavdelningar i åk 3 inom varje klasstyp

	Hög- status	Övre- medel- status	Lägre- medel- status	Låg- status	Totalt
%-andel	24	34	51	52	43
Antal	5	15	35	12	67

Det är intressant att notera den skillnad som finns i genomsnittsstandardprov mellan nivågrupperade och icke-nivågrupperade elever i de olika klasstyperna. I högstatus- och övre-medelstatusklasser är genomsnittsresultatet högre för de elever som inte går i nivågrupperade klasser. Prestationsnivån är tämligen jämn och hög. I de båda andra klasstyperna finns inga större skillnader i genomsnittsprestationer mellan de elever som går i nivå- respektive icke-nivågrupperade klasser. I dessa båda klasstyper är den genomsnittliga prestationsnivån tämligen låg i de båda grupperna.

Tabell 6.2 Genomsnittligt standardprovresultat i svenska i nivågrupperade respektive icke-nivågrupperade klasser i åk 3 inom varje klasstyp

Klasstyp/grupptyp	Genomsnittligt standardprov	Antal
Högstatus		
nivågrupperade	3,4	93
ej nivågrupperade	3,6	414
Övre-medelstatus		
nivågrupperade	3,0	264
ej nivågrupperade	3,2	428
Lägre-medelstatus		
nivågrupperade	2,8	498
ej nivågrupperade	2,8	684
Lågstatus		
nivågrupperade	2,6	173
ej nivågrupperade	2,5	279

Vilka elever placeras i "låggrupp" respektive "höggrupp"?

Eleverna i de båda grupperna i nivågrupperade klasser ska enligt vår definition skilja sig åt i genomsnittligt standardprovresultat. Skillnaden i genomsnittsresultat för de elever som placerats i "låggrupp" respektive "höggrupp" var kraftiga i årskurs 3 och uppgick till nästan en hel enhet (skalan löper mellan 1–5). Skillnaden var lika stor på standardprovet i

matematik. Ju fler elever från högre socialgrupper som fanns i en klass desto högre var prestationsnivån i de båda grupperna.

Tabell 6.3 Genomsnittligt standardprovresultat i svenska i "låggrupp" respektive "högrupp" i nivågrupperade klassavdelningar i åk 3 inom varje klasstyp

Nivågrupp	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
Högrupp	3,9	3,5	3,1	3,0	3,3	447
Låggrupp	2,9	2,5	2,3	2,1	2,4	581

Den sociala sammansättningen i de båda undervisningsgrupperna skiljer sig åt. Låggruppen utgörs i samtliga klasstyper i större utsträckning av socialgrupp III-elever och elever från de okodifierbara elevgruppen.

Tabell 6.4 Andel elever med olika social bakgrund i "låggrupp" respektive "högrupp" inom varje klasstyp

Social-grupp	Hög-status		Övre-medel-status		Lägre-medel-status		Låg-status		Totalt	
	L	H	L	H	L	H	L	H	L	H
I-IIIB	73	96	58	71	25	46	9	22	35	51
III+ okod	27	4	42	29	75	54	91	78	65	49
Summa	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal	44	50	168	186	293	401	94	138	599	775

L = "låggrupp"

H = "högrupp"

En förklaring till att socialgrupp III och den okodifierbara elevgruppen i större utsträckning än elever från andra sociala skikt placeras i "låggrupp" kunde vara att de är mer lågpresterande än andra elevgrupper. Tabell 6.5 visar emellertid att socialgrupp III-barnen placeras i "låggrupp" även om de är lika bra på standardprovet som elever från andra sociala skikt.²²

Tabell 6.5 Andel elever på olika prestationsnivå (standardprov i svenska) som i åk 3 placerats i "låggrupp" för olika socialgrupper inom varje klasstyp

Skolmiljö/ social bakgrund	Lågpresterande (1-2)	Medelpresterande (3)	Högpresterande (4-5)
Hög- och övremedel-status			
I-IIB	80	44	20
III	94	50	25
Okod	(83)	(67)	(50)
Totalt	85	47	22
Antal	80	62	28
Låg- och lägremedel-status			
I-IIB	54	26	11
III	65	37	16
Okod	67	43	25
Totalt	63	33	14
Antal	172	85	280

Orsakerna till att socialgrupp III-eleverna oftare placeras i "låggrupp" kan vara flera. En förklaring kan vara att lärarna i allmänhet uppfattar socialgrupp III-eleverna som mer lågpresterande än vad standardprovet visar och därför anser att det är berättigat att placera dem i "låggrupp". Detta överensstämmer med de tendenser som framkom när betygen relaterades till standradprovsresultaten.²³ Socialgrupp III-eleverna kan också bli överrepresenterade om läraren använder andra kriterier än prestationsnivå som grund för placering i "låggruppen", t ex kamratval och disciplinproblem.

Effekter av nivågruppering

Det är svårt att mäta reella effekter av nivågruppering. Vi har inte studerat hur eleverna i de olika grupperna utvecklats prestationsmässigt över tiden. En tänkbar effekt av nivågruppering är en förbättring av "låggruppens" resultat. I mindre grupper ges läraren bättre möjlighet att anpassa undervisningen till de svaga eleverna och de lågpresterande eleverna slipper konkurrensen från de duktigare. En annan effekt kan emellertid vara att eleverna upplever sig som dåliga och inte stimuleras att prestera så bra som de egentligen kan. Som tidigare påpekats finns forskningsresultat som tyder på att det endast är de högpresterande eleverna som vinner på

homogeniseringen av undervisningsgrupperna, medan låg- och medelpresterande elever missgynnas.²⁴

Lärarens agerande kan också tänkas inverka på resultaten av en nivågruppering. De kan känna sig stimulerade av att kompensera eleverna i "låggruppen" och därmed få dem att förbättra sina resultat. Lärarna kan å andra sidan också betrakta "låggruppseleverna" som ohjälpliga och istället satsa sin energi på "höggruppen". Lärarförväntningarna kommer att verka som en självuppfyllande profetia.²⁵

Lärarnas uppfattning om eleverna i skolsituationen kan delvis utläsas av hur de betygsätter eleverna i de olika nivågrupperna i förhållande till deras standardprovresultat. Vi fann att "höggruppens" elever lättare fick högre betyg än vad de presterat på standardprovet, oavsett vilken prestationsnivå och klasstyp som avses.

Tabell 6.6 Relationen standardprov—betyg i svenska i åk 3 i nivågrupperade klassavdelningar i olika skolmiljöer

Skolmiljö	Nivågrupp	"Höjt" betyg		"Sänkt" betyg	
		1-2	3-4	2-3	4-5
Hög- och övre medelstatus	Höggrupp	45	17	5	15
	Låggrupp	31	13	9	14
Lågre medel- och lågstatus	Höggrupp	51	19	6	22
	Låggrupp	39	12	10	37

Intressant är, att elever med samma standardprovresultat har större chans att få bra betyg om de går i "höggrupp" än i "låggrupp". Eleverna i "höggruppen" får lättare ett bättre betyg än vad de presterat på standardprovet och får i mindre utsträckning sänkt i förhållande till vad de presterat på standardprovet. Detta sker i båda de typer av skolmiljöer som presenteras i tabellen.

Det finns två förhållanden som skiljer "höggruppen" och "låggruppen" åt och som kan ha betydelse för betygsättningen. För det första består "låggrupperna" till mycket större del än "höggrupperna" av elever från arbetarklass eller den okodifierbara gruppen. För det andra skiljer sig den genomsnittliga prestationsnivån åt mellan de båda nivågrupperna. Dessa båda förhållanden kan tänkas påverka lärarnas uppfattning om eleverna vilket också återspeglas i betygsättningen. Undervisningssituationen blir troligen också olika i de båda grupperna. Genom sorteringen av eleverna till en "bra" och en "dålig" grupp efter prestationer förstärks lärarnas uppfattningar om eleverna som bra eller dåliga.

Höggruppens elever, som till större delen består av elever från högre socialgrupper, delar i större utsträckning lärarens språk- och kulturmönster. I en engelsk undersökning visar Keddie att det fanns en ömsesidighet i perspektiv mellan lärarna och eleverna i den bästa nivågruppen, som tillåter lärarna att definiera beskaffenheten av och gränserna för vad som räknas som kunskap, utan att det bestrids av höggruppseleverna, men väl kan bestridas av eleverna i den sämsta gruppen.²⁶

Det sätt på vilket läraren i den engelska studien beskrev eleverna i de olika grupperna visade t ex att organiseringen av tid och material i klassrummet anpassas till de normala egenskaperna hos den elevgrupp de undervisar i. "Intellektuell förmåga är ett organiserande men ogenomtänkt begrepp för lärare vars sätt att kategorisera eleverna med avseende på intellektuell förmåga i stort sett grundar sig på bedömningar utifrån samhällsklass av elevernas sociala, moraliska och intellektuella beteende."²⁷

I intervjuerna med klasslärarna i årskurs 3 framkom att "låggruppens" elever oftare upplevdes som besvärliga och problematiska. Det är alltså elever som har svårt att passa in i undervisningssituationen och har svårt att leva upp till de krav som ställs i skolan. Både elevernas och lärarens förväntningar anpassas till de olika undervisningssituationerna. Det kan också vara så att placeringen i nivågrupper förstärker denna olikhet.

Med denna delundersökning av nivågruppering i samband med resurstimmar, som i och för sig utgör ett litet inslag i skolans undervisning på låg- och mellanstadiet, har vi velat åskådliggöra ett av de sätt varpå skolan åstadkommer en differentiering av eleverna efter bl a deras sociala bakgrund. Vi har funnit att det är oftast i klasser med många elever från arbetarhem, som lärare är benägna att dela upp klasserna i grupper med "bra" och "dåliga" elever. Det är socialgrupp III-eleverna som därvid mestadels hamnar i den sämre gruppen, eftersom de i allmänhet har lägre prestationsnivå i skolan. Men även av andra skäl placeras arbetarbarn oftare i "låggruppen". Skälet kan vara att de i klassrummet uppfattas som sämre än det objektiva prestationsmåttet (standardprovet) visar. Socialgrupp III-barnen omnämns oftare som problematiska i skolan än andra elevgrupper och kan därför uppfattas som störande i undervisningen. Från betygssynpunkt är det fördelaktigare för eleverna att placeras i "höggrupp". Tendenserna, som nivågrupperingen exemplifierar, visar på en segregering och särbehandling av elever från olika skikt inom klassens ram. Dessa tendenser finns i alla miljöer, om än i varierande omfattning, men missgynnar genomgående lågpresterande arbetarklassbarn.

6.3 Val av ämnen och kurser på högstadiet

Differentieringen blir synligast, när det gäller valet av ämnen och kurser på grundskolans högstadium. Grundskolans införande innebar att alla elever skulle gå i samma skolform. Under större delen av tiden skulle eleverna läsa samma ämnen och kurser i de obligatoriska ämnena. En del av undervisningstiden skulle dock bestå av ämnen och kurser som eleverna valt på sitt intresse. I det tidigare parallellskolesystemet utvaldes de elever som skulle gå vidare till teoretisk utbildning efter prestationsnivå, antingen i form av testresultat eller betyg. Det "fria valet" är fritt i den betydelsen att eleverna inte behöver prestera något speciellt resultat för att välja vad han eller hon vill studera.

Införandet av ett tillvalssystem motiverades bl a av följande omständigheter:

1. Övergång från urval till tillval utgjorde ett led i en allttjämt pågående demokratiseringsprocess.
2. Ett urvalssystem hörde ej hemma inom en obligatorisk skola, eftersom en elev som där blev avvisad från en önskad utbildning ändå måste vara kvar i skolan och följa en annan studiegång som han betraktade som mindre värdefull eller mindre önskvärd.
3. Det successiva fria tillvalet innebar en viktig övning i att efter erhållna informationer träffa ett fritt val och därmed en grundläggande övning i demokratins sätt att arbeta.
4. Psykologiskt borde det fria valet bidra till att ge eleven ökad självkännedom och ökad insikt om värdet av en personlig målinriktning.
5. Genom att skolan tog ansvaret för att årligen aktualisera valsituationen kunde den medverka till utjämning mellan elever från olika hemmiljöer i fråga om föräldrarnas engagemang i barnens utbildning.”²⁸

I 1946 års skolkommision betonades att valet av studieväg ska baseras på rådgivning, gärna föregången av testningar för att utröna elevernas studieförutsättningar. Rådgivningen skulle utföras av SYO-verksamheten på skolorna. Utvecklingen under 1950- och 60-talen har inneburit att individintresset betonas framför samhällsintressena. Under 1940- och 50-talen sköttes SYO-verksamheten nästan uteslutande av AMS. SYO-verksamheten i grundskolan övertogs av skolan i samband med införandet av yrkesvalslärare vid mitten av 1950-talet och individintressena kom därefter att betonas mer än anpassningen till arbetsmarknaden. SYO-funktionärerna i skolan skall, enligt de måldokument som finns för dess verksamhet, idag arbeta som en förändringsagent. Detta ändrade synsätt har emellertid inte fått något avgörande genomslag i skolornas praktiska arbete.²⁹

SYO-verksamheten spelar också en roll i sorteringsprocessen till olika utbildningar och sociala positioner som sker genom det "fria valet".³⁰ Principen om det fria valet har inte heller ändrat vilka elevgrupper som går vidare till olika utbildningslinjer. Pedagogiska nämnden påpekar också i sin verksamhetsberättelse från läsåret 1977/78: "Eleverna har alltså själva ombesörjt det urval som annars skulle ha gjorts av skolan och framgången för det *fria* valet bedömt från organisatorisk synpunkt vilar därför paradoxalt nog på en likhet i funktionssätt mellan de båda fördelningsprinciperna."³¹

Tillträdet till högre utbildning var tidigare beroende av föräldrarnas ekonomi och sociala ställning eller av formella meriter eller resultat på prov. I den officiella jämlikhetsideologin finns en föreställning om att lika möjligheter — i bemärkelsen att de formella hindren tagits bort — medför en frihet i valsituationen. Då bortser man från den sortering, som skett till olika elevgrupper under hela skoltiden före den formella valsituationen. Elevernas uppfattningar om sig själva har formats under hela skoltiden. Barnens situation är också mycket olika när de börjar skolan. Skolans sätt att fungera i form av kultur- och språkmönster, som bättre överensstämmer med uppfostringsnormerna för medelklassbarnen, inverkar också på barnens formella val. Allt detta tillsammans har präglat eleverna så att den reella valsituationen i årskurs 6 för den enskilde eleven blir begränsad. Förändringen från urval till tillval i grundskolan medför att denna sortering framstår som ett resultat av elevernas egna frivilliga beslut. Efterhand som innebörden av valen blir medvetna för eleverna, tvingas de bygga upp föreställningar om sig själva, skolan och samhället som stämmer med de val de gjort. De kan inte skylla ifrån sig på andra eller på systemet, om de hamnar i underordnad ställning, eftersom de själva placerat sig där.³² För de elever som valt bort sina möjligheter till vidare studier kan det ligga nära till hands att i efterhand acceptera det företagna valet.

Skillnader i meritvärde och kunskapsinnehåll i olika studiealternativ bidrar naturligtvis till denna sorts konsekvenser. Framför allt valen har den självuppfyllande profetians verkningssätt: eleverna fördelas i kategorier som förväntas uppnå olika nivåer och som också gör det. Valen visar sig vara riktiga. Föreställningen om vem man är och vad man kan göra stämmer väl överens.

Enligt Lgr 69, som gällde då vår undersökningsgrupp gjorde sitt val, omfattade det "fria valet" kursalternativ i engelska och matematik samt ett val av ämnena ekonomi, konst, teknik, tyska eller franska. I språken valde eleverna mellan allmän och särskild kurs. Det fanns inga spärrar i form av betyg eller prov. Valet gjordes efter samråd mellan föräldrar, lärare och SYO-konsulenter. Eleverna hade rätt att ändra sitt val under

högstadiets gång. Flertalet elever i en årskurs håller dock kvar vid det val som de börjar med i årskurs 7.³³

För vidare studier i gymnasieskolan var det endast kursvalen i engelska och matematik som hade formell betydelse enligt Lgr 69. För 2-årig teknisk linje krävdes särskild kurs i matematik. För de 3- och 4-åriga linjerna krävdes särskild kurs i engelska. Till naturvetenskaplig linje och till 4-årig teknisk linje krävdes dessutom särskild kurs i matematik. Det underlättar vidare studier vid de 3- och 4-åriga linjerna att redan i grundskolan ha läst ett andra främmande språk, ett s k B-språk. Den senaste läroplanen Lgr 80, minskar ytterligare betydelsen av kurs- och tillvalen för fortsatta studier i gymnasieskolan. Oavsett kursvalalternativ, tillvalsämne och val av fria aktiviteter i grundskolan har alla elever formellt samma möjligheter att fortsätta till studier på gymnasieskolans samtliga linjer.³⁴

Kurs- och ämnesvalens betydelse för den sociala snedrekryteringen till högre utbildning

Kurs- och ämnesvalen är en fas i den sociala snedrekryteringen till högre utbildning. Officiell utbildningsstatistik har väl dokumenterat att det i störst utsträckning är elever från högre sociala skikt som väljer de kursalternativ på högstadiet som leder till de 3- eller 4-åriga linjerna i gymnasieskolan.

Tabell 6.7 Andel pojkar och flickor med särskild kurs i matematik och engelska i åk 9 läsåret 1975/76 efter social bakgrund

Kön	Akademiker	Högre tjänstemän	Övriga tjänstemän	Yrkesutbildade arbetare	Övriga arbetare	Okänd	Totalt
Pojkar	90	73	53	40	29	39	47
Flickor	82	67	51	44	33	31	46

Källa: Tabell 2.1 s 87 i Information i prognosfrågor 1981:3

Av de elever som valt särskilda kurser i engelska och matematik har också flertalet valt språk som tillvalsämne.³⁵

De olika kursalternativen i engelska och matematik inrättades som en följd av den differentieringsdiskussion som fördes i samband med grundskolans införande. Allmän kurs inrättades bl a med den motiveringen att de mindre studiebegåvade eleverna skulle ges större chanser genom långsammare takt, speciellt anpassade metoder etc.

Kurs- och ämnesvalen inför högstadiet kan ses som ett mjukare alternativ till det tidigare parallellskolesystemet. Eleverna går åtskilda under ungefär en tredjedel av veckans undervisningstimmar.³⁶ I praktiken fungerar valet som en social vattendelare på samma sätt som det val mellan läroverk och yrkesskola/arbetsliv som gjordes före grundskolans införande. Olika undersökningar styrker att sambandet social bakgrund – högstadieval – gymnasielinje inte ändrats nämnvärt under de olika övergångssystem mellan obligatorisk och frivillig skola, som prövats sedan folkskolans tid.³⁷

I verksamhetsberättelsen från 1977/78 skriver Pedagogiska nämnden vid SÖ att: "Framför allt är det den sociala hembakgrunden som i samspel med det fria valet behållit sitt grepp över fördelningen på olika utbildningsalternativ som kommit utfallet att likna det som skulle ha uppstått vid urval. Elever från hem med lägre utbildning hos föräldrarna ökade sin frekvens av studieförberedande val men fortsatte ändå att rätta sina val i hög grad efter den framgång de haft under de första skolåren så att ett samband mellan förutsättningarna och val bevarades. Elever från i synnerhet akademikerhem tenderade att välja teoretiska alternativ även vid sådana betygs- och begåvningsnivåer, som inte skulle ha gjort det möjligt att komma vidare i ett urvalssystem. Men genom ökade ansträngningar från deras egen och hemmens sida nådde de under högstadiet en tillräcklig nivå för att klara urvalet inför gymnasiet. Om alla elevgrupper oavsett möjligheter till extra stöd i hemmiljön valt på detta sätt skulle tillvalssystemet snart ha råkat i olag och man kan förmoda att krav skulle ha rests på återinförande av ett spärrat urval till teoretiska studievägar."³⁸

Valet under högstadiet påverkar alltså elevernas fortsatta utbildningsmöjligheter. Utvecklingen under 1950- och 60-talen har gått mot att en allt större andel elever utbildat sig vid de allmänna gymnasierna. Andelen elever från lägre sociala skikt ökade sin andel på dessa linjer in på 1970-talet. Under perioden 1973–77 har emellertid en minskad andel elever från dessa sociala grupper registrerats.³⁹

I gymnasieutredningens rapport om den sociala selektionen till gymnasieskolan påtalas också de växande sociala skillnaderna i övergången under 1970-talet som främst är ett resultat av en oförändrad andel barn till jordbrukare och arbetare, medan både pojkar och flickor från akademiker- respektive tjänstemannahem visade en ökad benägenhet att gå över till de 3- och 4-åriga gymnasielinjerna.⁴⁰

De linjer som idag motsvarar det allmänna gymnasiet är emellertid inte längre den enda vägen till högskolestudier. Det är först i övergången till högskola och i steget ut på arbetsmarknaden som det visar sig vad den förändrade situationen betyder.⁴¹ Under 1970-talet har reglerna för antagning och behörighet till högskolestudier ändrats. Högskolan omfattar

efter år 1977 också fler utbildningar än tidigare. Syftet med de ändrade behörighetsreglerna var att ge människor utan formella meriter möjlighet att gå vidare till högskolestudier. Trots ändrade behörighetsregler finns många utbildningar med särskilda behörighetskrav. ”Dessutom kan förändrade behörighetskrav knappast förändra den sociala rekryteringen till olika utbildningar i så hög grad med tanke på den starka sociala skiktningen i det underliggande 11–12-åriga skolsystem som är plattformen för högskolestudier. Kanske kommer det att visa sig att resultatet av högskolereformen blir detsamma som resultatet av grundskolereformen och gymnasieskolereformen: den största förändringen är att studievägar med helt olika social rekrytering och olika yrkesmål kommer att ingå i samma organisation. Därmed utjämnas den sociala rekryteringen till skolformen i dess helhet men den sociala snedrekryteringen till olika studevägar inom skolformen består.”⁴²

Social differentiering genom kurs- och tillval

Vi tar upp kurs- och ämnesvalen som ett led i den sociala differentiering som sker inom ramen för den sammanhållna skolan. De kan ses som exempel på grundskolans sociala särbehandling, framför allt ur en organisatorisk aspekt. Skolan åstadkommer på detta sätt olika utbildningsmeriter, kunskapsinnehåll och självuppfattning hos eleverna. Detta sker genom att en rumslig åtskillnad skapas mellan elever från olika socialgrupper. Med andra ord förekommer en social segregation inom skolan. Den olika behandlingen av elever från olika sociala skikt behöver emellertid inte vara kopplad till segregerade miljöer, utan förekommer överallt inom skolan genom att resurser, normer, pedagogiska principer, språkbruk etc är bättre eller sämre anpassade till olika sociala gruppers förutsättningar. I princip kan samma slags ojämna utbildningsresultat åstadkommas i en socialt odifferentierad klassavdelning som i en socialt segregerad, där eleverna delats upp efter studieval, prestationsnivå eller något annat socialt kopplat kriterium.

De sätt på vilka elever från olika sociala skikt särbehandlas inom en vanlig sammanhållen klassavdelning är emellertid svåra att dokumentera, åtminstone om man vill göra en kvantitativ beskrivning. De försök som gjorts att studera skolprocesserna som en totalitet måste vanligen koncentrera sig på vissa aspekter och kan bara antyda eller utelämna andra. Observationer av det som sker i ett utvalt klassrum utelämnar t ex vad som sker i lärarrummet och i tusentals andra olikartade klassrum. Studier av skolans organisatoriska struktur, av pedagogiska ideologier eller av utbildningssystemets struktur kan förklara delar av, men ger inte en full-

ständig bild av, vad som händer i skolan.

Studier av kurs- och tillvalen utgör en delbeskrivning av den sociala särbehandling som förekommer i skolan. Där kan vi göra vissa empiriskt belagda konstateranden av olika sociala gruppers och klasstypers förhållanden. Differentieringen av eleverna i olika kursvals- och tillvalsgrupper blir den synliga konsekvensen av den olika behandling som elever från olika sociala skikt blivit utsatta för under hela sin skoltid. Differentieringen markerar slutpunkten på den egentliga folkskolefasen av skoltiden. Valen i årskurs 7 blir den synliga delen av den sorteringsprocess som försiggått sedan skolstarten. De val som eleverna gör kommer att ha stor betydelse för vilka som ska gå vidare till teoretiska studier och vilka som kommer att gå mera praktiskt inriktade och kortare utbildningar.

Valet av ämnen och kurser får konsekvenser för eleverna när de söker vidare till högre utbildningar. Det är dock endast kursvalet i engelska och matematik som formellt har betydelse vid ansökan till gymnasieskolan. Tillvalsämnena är formellt av lika värde, men i praktiken har de teoretiska linjernas elever oftast läst ett s k B-språk redan i grundskolan. Den som inte gjort det måste börja med två nybörjarspråk i gymnasieskolan. I Pedagogiska nämndens verksamhetsberättelse från 1977/78 redovisas att 74% av pojkarna och 87% av flickorna som antagits på de 3- och 4-åriga gymnasielinjerna hade läst särskild kurs i ett B-språk. Det är stora skillnader mellan elevernas sociala bakgrund i förhållande till hur de väljer språk som tillvalsämne. 84% av de manliga akademikerbarnen och 93% av de kvinnliga eleverna från akademikerhem hade ett B-språk mot 33% resp ca 65% för pojkar och flickor från arbetarhem läsåret 1973/74.⁴³

Valet innebär också att kunskapsinnehållet blir olika och att det pedagogiska arbetet bedrivs på annorlunda sätt, trots att timtalen är lika. Av kursplanernas närmare anvisningar framgår, att trots att undervisningens mål är desamma i de båda kurserna, antas allmänna kursen ge sämre kvalitet på kunskaperna. Det förutsätts i dessa anvisningar att eleverna är omotiverade, långsamma, saknar fallenhet (annat än i undantagsfall) och lärarna bör ställa lägre krav, repetera ofta, inte kräva korrekt uttal etc. "I den allmänna kursen blir inläringstakten i genomsnitt långsammare ... Inte minst i talövningen måste krav på språklig korrekthet vara måttliga ... Alla motivationsskapande faktorer bör utnyttjas ..."⁴⁴ "Räkning bör i första hand inriktas på tillvägagångssätt i vardagslivet ..."⁴⁵

Den särskilda kursen avser däremot att ge fördjupade kunskaper, som eleven kan använda självständigt. "Den särskilda kursen avser att, jämfört med den allmänna kursen, ge fördjupade kunskaper och färdigheter och ge en vidgad orientering om matematikens användningsområden."⁴⁶

Det finns också en preferens bland lärare att hellre undervisa i sär-

skild än i allmän kurs. ”Enligt uppgift från lärarhåll anses det i allmänhet lättsammare och mera tillfredsställande att undervisa i särskild kurs, varför den förmånen i regel går till lärare som är ’gamla i gården’. Nya och oerfarna lärare brukar i stället hänvisas till allmän kurs. Detta kan få till följd dels att undervisningen i allmän kurs blir sämre — genom den orättvisare resursfördelningen — och dels att undervisningen där kommer att förknippas med låg status, vilket i sin tur kan förstärka de negativa förväntningarna som antagligen omger allmänskurseleverna; det är sannolikt att lärarna ställer lägre krav på dessa elever bara av den anledningen att de valt ett lättare alternativ och därigenom identifieras som ’svaga’, vilket blir en självuppfyllande profetia.”⁴⁷

Sammanfattningsvis gäller att under en tredjedel av undervisningstimmarna per vecka går eleverna i grupper, där de särbehandlas vad gäller arbetssätt, läromedel, kunskapsinnehåll och i många fall även vad gäller lärarerekrytering. Andra gruppindelningar, som sker i skolan, tenderar att påverkas av dessa elevgrupper, så att allmänskursens elever hålls i sär från särskildkursens elever även i andra sammanhang. Grupperna kan bestå även vid den delning av klasserna som sker i samband med resurstimmarna i svenska och i natur- och samhällsorienterande ämnen. Innehållet i svenskundervisningen kan utformas olika för de olika elevgrupperna. Elever med språk som tillval kan t ex få träning i språkets grammatiska uppbyggnad vilket kan betraktas som onödigt för de elever som läser annat tillvalsämne.

Vi har emellertid inte gjort några systematiska mätningar av dessa gruppsammansättningar, men våra erfarenheter från skolorna säger att valen kan vara styrande även för andra gruppindelningar på högstadiet.

Att föra samman elever med likartad prestationsnivå till en grupp innebär sällan något positivt för de lågpresterandes utveckling i skolan mätt i betyg eller standardprov. Detta har visats både i svenska och utländska undersökningar.⁴⁸ Det finns en risk för att både lärarnas och elevernas förväntningar minskar.⁴⁹ Eleverna som valt allmän kurs vinner inte något, medan eleverna som valt särskild kurs får en skjuts framåt. Våra egna empiriska resultat visar t ex att de elever som var medelpresterande i svenskbetyget i årskurs 6 och som i årskurs 9 hade den mest (språk + särskilda kurser i engelska och matematik) respektive den minst (ej språk + allmänna kurser i engelska och matematik) teoretiska valkombinationen utvecklas mycket olika i sitt svenskbetyg. Den förra elevgruppen hade höjt sitt medelbetyg till 3.44 medan den senare gruppen hade sänkt sitt till 2.56.

Det olika meritvärde och kunskapsinnehåll som utmärker de skilda kursalternativen får uppenbart olika konsekvenser för eleverna. En annan sorts konsekvens av valet som inte är lika synlig och inte lika väldoku-

menterad är dess effekter på elevernas självuppfattning. Självuppfattning är ett resultat av individernas uppfattning om sig själva som delvis formas genom deras relationer med det omgivande samhället.

I Lgr 80 uppmärksammas risken med att föra samman lågpresterande elever till en grupp. "Om en sådan gruppering blir bestående under längre tid kan det påverka elevernas självuppfattning."⁵⁰

Förklaringar till olika val

Den traditionella förklaringen till att elever gör olika val är att de är resultat av olika skolframgång; de elever som är intresserade av skolarbetet och duktiga i skolan väljer en teoretisk kombination av kurser och ämnen som öppnar vägen för vidare studier. Andra väljer kortare mera praktiska alternativ. Man talar om "felval" när en elev med dåliga betyg väljer en studieinriktad kombination och om "riktiga val" i det omvända fallet.⁵¹

I Lgr 69 påpekas också att "Det fria valet inte kan vara helt fritt från organisatoriska begränsningar och i regel inte heller från begränsningar på grund av *individens egen anlagsutrustning*."⁵² (vår kursivering). I läroplanen nämns också följande som hinder för ett fritt utbildnings- och yrkesval:

- föreställningar om vad som är lämpligt för pojkar och flickor,
- att enbart eller i första hand välja fortsatt utbildning efter betygs-poäng.

Studie- och yrkesorienteringen har till uppgift att kollektivt och enskilt hjälpa elever och föräldrar att bygga upp sina beslut på en mer allsidig bedömning av elevernas förutsättningar. Föräldrar och elever bör informeras om hur varje vuxen har tillfälle att ta upp skolmässig utbildning senare i livet.⁵³ De val som görs under skoltiden ska inte vara oåterkalleliga. I Lgr 69 påpekas att eleven inte skall "hänvisas till studieväg på grundval av ett av skolan företaget urval. Val av tillvalsämne och kurs får göras även i strid mot elevens begåvningsmässiga förutsättningar som dessa uppfattas av skolan."⁵⁴

Den sociala snedfördelningen i valen tolkas som betingade av olika attityder till utbildning, bristande intresse och stimulans i hemmen m m. Vid införandet av grundskolan framhölls det som viktigt att valen gjordes så sent som möjligt så att eleverna var mogna och att deras personliga egenskaper utkristalliserats och stabiliserats i och med puberteten. Eleverna skulle alltså ha hunnit mogna och bli mindre beroende av hemmens och kamraternas påverkan och valet skulle styras av deras egna inneboende förutsättningar.

Familjen utgör ramen för barnets uppfostran och uppväxt. Förutom

familjen har skolan, kamratkretsen och arbetslivet stor betydelse för individens utformning och utveckling. Socialisation avser enligt en definition den "process varvid individen formas och utvecklas inom en given social struktur. Det handlar om förvärvande av kunskaper och färdigheter och av ett bestämt medvetande, som praktiskt tar sig uttryck i att individen handlar inom denna struktur. Socialisationen är alltid underordnad det givna samhällets historiska utveckling och ekonomiska struktur."⁵⁵

Barnets konstruktion av den egna sociala identiteten baseras på vad det upplever i familjen och så småningom också genom upplevelser i skolan och andra samhälleliga institutioner. Offentliga institutioner som daghem och skolor utgör idag en större del av barnets socialisation än tidigare. Den sociala fostran som ges i skolan kan avvika från familjernas. Under hela skoltiden överförs till barnen det norm- och regelsystem som är det förhärskande i samhället. Skolan visar fram den struktur samhället har och som barnen ska passas in i.

När eleverna kommer upp i 12–13-årsåldern har de ganska klart för sig sin plats i skolhierarkin. De har en uppfattning om hur de uppfattas, om de är bra eller dåliga enligt skolans sätt att se. Detta sker oberoende av om eleverna differentieras formellt eller ej. Eftersom undervisningens mål är att åstadkomma olika resultat inom en elevgrupp så tvingas både lärare och elever att upprätta en rangordning. Den upprättas relativt oberoende av om det ges betyg eller ej.

Valen inför högstadiet kan ses som ett resultat av denna medvetenhet. Avgörande för hur valet kommer att se ut är dels hur eleverna och deras föräldrar uppfattar sig själva och elevernas möjligheter i skolan, dels hur de uppfattar de sociala värden som kurs- och ämnesvalen innebär. Det finns också de som inte enbart uppfattar valen som vägar till olika utbildningsnivåer och sociala positioner, utan ser dem som ett resultat av intresse.

En fransk undersökning, som visserligen gäller högskoleförhållanden, men som ändå har relevans för vårt resonemang, har visat hur studieresultat och studieval påverkas av elevernas socialt bestämda uppfattningar av det egna jaget i förhållande till utbildningssystemet. Ekonomiskt och socialt underordnade grupper behärskas av en syn på sig själva som bristfälliga, av en ofrihet i sitt förhållande till tiden, av beroende av andras värderingar, av osäkerhet om vart studierna leder. Skolans segregerings- och sorteringsprocesser leder till att dessa grupper undan för undan begränsar sina möjligheter i skolan. Att hänföra skillnader i utbildning till hemmiljön, till olika kulturella miljöer eller till begåvningskillnader ses som förtäckta sätt att förklara utbildningsskillnader som en konsekvens av personliga brister hos den förtryckta gruppen i samhället.⁵⁶

Andra forskningsresultat visar att elever också medvetet distanserar sig från skolan. En engelsk undersökning av ett gäng arbetarklasspojkar visar hur pojkarna medvetet tar avstånd från skolan och skolarbetet. De identifierar skolarbete med kvinnligt beteende och nervärderar därför intellektuellt arbete, medan arbetet ute på vanliga arbetsplatser förhårligas. De skaffar sig tidigt insikt om hur samhället fungerar och inser att utbildning inte är någon möjlighet för dem som grupp, utan enbart som individer. Att lyckas i skolan kräver egenskaper som de inte förfogar över.⁵⁷

Olikheter i valet av ämnen och kurser på högstadiet mellan olika sociala elevkategorier och i olika skolmiljöer ser vi som ett resultat av den självuppfattning som eleverna tillägnat sig under sin skoltid istället för som enbart ett resultat av skolframgång eller intresseinriktning. I presentationen av det empiriska materialet kommer vi framför allt att lägga tyngdpunkten på vilka konsekvenser valen får för sorteringen till olika utbildningar och därmed senare till olika positioner i samhället.

6.4 Undersökningsgruppens val av ämnen och kurser

Uppgifterna om elevernas val av ämnen och kurser samlades in vid tre olika tillfällen. Det första tillfället gällde elevernas uppgivna val inför högstadiet i årskurs 6. Uppgifterna kontrollerades med klassföreståndarna i årskurs 7. Betygsjournalerna från årskurs 9 gav oss ytterligare en gång tillgång till elevernas valkombinationer.

Eleverna väljer kurser och ämnen utan några restriktioner, utom dem som ligger i för litet elevantal, ojämn fördelning av eleverna på tillvalsalternativen, tillfällig brist på lärare och lämpliga lokaler eller utrustning.⁵⁸ Eleverna väljer mellan en lättare (allmän) *eller* svårare (särskild) kurs i matematik och engelska *och* antingen franska, tyska, teknik, ekonomi *eller* konst. De elever som väljer språk som tillvalsämne gör också ett val mellan lättare eller svårare kurs.

Av vår undersökningsgrupp i årskurs 9 hade 58% särskild kurs i matematik och 73% särskild kurs i engelska.⁵⁹ Dessa kursalternativ lästes av 54 respektive 61% av samtliga elever i landet som lämnade grundskolan läsåret 1975/76.⁶⁰ Undersökningsgruppen läste i något större utsträckning språk som tillval än samtliga elever i landet (65 respektive 55%). Av vår åk 9-grupp hade 19% teknik, 11% ekonomi och 5% konst som tillvalsämne. Motsvarande andelar i rikspopulationen uppgick till 26, 16 respektive 5%. Vår undersökningsgrupp har gjort ett mer teoretiskt val av tillvalsämne och också i något större utsträckning valt särskild kurs i matematik och engelska. Detta kan förklaras med att vårt urval återfinns i

stadsmiljöer och att Stockholmsregionen utgör en förhållandevis stor del av vår undersökningsgrupp. Elever i dessa miljöer gör i stor utsträckning teoretiska val med undantag för eleverna i Botkyrka.⁶¹

Tillvalsämne

I de klasstyper som domineras av högre socialgrupper väljer eleverna i större utsträckning språk som tillval än i de klasstyper där arbetarklass-eleverna och den okodifierbara elevgruppen dominerar. 83% av eleverna i högstatusklasser läser antingen tyska eller franska som tillval mot 45% i lågstatusklasserna. Där läser flickorna betydligt oftare ekonomi och pojkarna teknik.

Tabell 6.8 Andel elever med olika tillval i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever)

Tillvals- ämne	Hög- status	Övre medel- status	Lägre medel- status	Låg- status	Totalt
Ekonomi	6	8	13	23	11
Konst	2	3	7	10	5
Teknik	9	19	25	22	19
Franska	36	25	16	14	23
Tyska	47	45	39	31	42
Summa	100	100	100	100	100
Antal	829	1 123	1 245	509	3 706

Valkombinationer

Enligt Lgr 69 har kursalternativet i engelska den formellt största betydelsen. Särskild kurs krävs för inträde till de 3- och 4-åriga linjerna på gymnasieskolan. Särskild kurs i matematik krävs dessutom för den 3-åriga naturvetenskapliga och den 4-åriga tekniska linjen. Särskild matematik är också ett krav för 2-årig teknisk linje. Det finns stora skillnader i hur eleverna i de olika klasstyperna väljer särskild kurs i de båda ämnena.

Tabell 6.9 Andel elever med särskild kurs i matematik respektive engelska i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever)

Särskild kurs i:	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt
Matematik	70	61	53	43	58
Engelska	87	76	67	60	73
Antal	832	1 132	1 254	519	3 737

De elever som både valt språk och särskilda studier i engelska och matematik har de flesta möjligheterna till vidare studier i gymnasieskolan. Detta "teoretiska" val har gjorts av drygt tre fjärdedelar av socialgrupp I-eleverna. En knapp tredjedel av socialgrupp III-eleverna hade denna valkombination när de lämnade grundskolan i årskurs 9 (tabell 6:12).

I högstatusklasserna har 68% av eleverna valt särskild kurs i matematik och engelska, en kombination som öppnar vägen till vidare teoretiska studier i gymnasieskolan. Huvuddelen av dem har dessutom språk som tillval, vilket gör att de är ännu bättre förberedda för gymnasieskolans studier. I lågstatusklasser har 39% av eleverna den formella kompetensen till samtliga 3- och 4-åriga linjer. Huvuddelen av dem har också läst språk som tillval. Andelen elever som valt bort sina möjligheter att gå vidare till teoretiska gymnasieutbildningar omedelbart efter grundskolan uppgår till endast 8% i högstatusklasserna jämfört med 27% i lågstatusklasserna.

Tabell 6.10 Andel elever med olika valkombinationer i åk 9 inom varje klasstyp

Valkombination	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
Språk + mas + engs	62	50	37	29	46	1 821
Ej språk + mas + engs	6	7	10	10	8	312
Ej språk + maa + enga	8	15	25	27	18	722
Övrigt	24	28	28	34	28	1 115
Summa	100	100	100	100	100	
Antal	898	1 194	1 331	547		3 970

mas = matematik, särskild kurs

maa = matematik, allmän kurs

engs = engelska, särskild kurs

enga = engelska, allmän kurs

Resultaten visar att elevernas sociala bakgrund har stor betydelse. Siffrorna motsäger dock inte direkt att valet bestäms av elevernas skolframgång mätt i standardprov eller betyg. Våra data ger oss emellertid möjlighet att relatera elevernas sociala bakgrund till valet och betyg i svenska.

Resultaten visar att det finns ett starkt samband mellan val och prestationsnivå; ju högre betyg desto fler elever som har den teoretiska valkombinationen. Nästan samtliga socialgrupp I-barn med en 5:a i svensk-betyget hade också den teoretiska kombinationen. En mindre andel (82%) av de socialgrupp III-barn med detta höga betyg hade också den teoretiska kombinationen. Socialgrupp I-barnen väljer också den teoretiska kombinationen även om de inte är så högpresterande. Av de lågpresterande valde en dubbelt så stor andel socialgrupp I- som III-barn teoretiskt. Även på medelnivå finns en betydligt större andel socialgrupp I-barn med teoretisk kombination i slutbetyget från årskurs 9 än bland socialgrupp III-eleverna.

Tabell 6.11 Andel elever med "teoretisk" valkombination i åk 9 i olika socialgrupper fördelade efter betyget i svenska

Social-grupp	Betyg i svenska i åk 9					Totalt	Antal
	1	2	3	4	5		
I.	—	21	56	88	97	76	663
IIA	—	10	41	84	98	59	583
IIB	6	4	34	72	89	45	841
III	4	5	27	66	82	32	1 572
Okod	9	9	29	88	87	31	304
Totalt	5	7	34	75	92	67	
Antal	122	762	1 509	1 185	385		3 963

När undersökningsgruppen gick i årskurs 6 gjorde vi en likartad bearbetning av elevernas valkombinationer före högstadiets början. De uppvisade samma mönster inför högstadiet som vid högstadiets slut.⁶²

Eleverna gör inte enbart sina val på grundval av sina skolprestationer mätta i betyg eller standardprov. Skolans sätt att värdera eleverna i form av betyg har mindre betydelse för eleverna från högre sociala skikt än för arbetarklasseleverna. Den senare elevgruppen är mer beroende av framgång i skolan för att göra teoretiska val under högstadiet.

Val av "teoretisk kombination"

Vi har tidigare visat att den svenska grundskolan är segregerad i den meningen att elever från olika sociala skikt går i olika klassavdelningar och i olika skolor. Vi har därför relaterat den sociala sammansättningen i klassen till valet av ämnen och kurser för att se om t ex socialgrupp III-eleverna väljer mindre studieinriktat därför att flertalet av deras kamrater gör det. På motsvarande sätt kan man tänka sig att socialgrupp III-elever i klasser, där de flesta eleverna gör teoretiska val, också gör dessa val. "Felvalen" kan givetvis också göras av barn från andra socialgrupper som finns i stora andelar i klasserna.

I högstatusklasserna valde samtliga socialgrupper i större utsträckning teoretisk kombination än i de andra klasstyperna. Den inbördes "rangordningen" mellan socialgrupperna i klasserna var ungefär densamma: socialgrupp I-elever hade högst och socialgrupp III-eleverna hade lägst andel elever som valt den teoretiska kombinationen. Andelen socialgrupp III-elever med teoretisk kombination är emellertid ungefär lika stor i de olika klasstyperna, förutom i lågstatusklasserna där andelen elever med teoretiskt val i årskurs 9 endast uppgår till 25%.

Tabell 6.12 Andel elever med "teoretisk" valkombination i åk 9 i olika socialgrupper inom varje klasstyp

Social-grupp	Hög-status	Övre medel-status	Lägre medel-status	Låg-status	Totalt
I	79	75	65	69	76
IIA	68	59	47	59	60
IIB	46	49	40	39	45
III	31	34	34	25	32
Okod	38	43	25	24	31
Totalt	62	50	37	30	46
Antal	561	598	499	163	1 821

I lågstatusklasserna finns däremot en betydligt större andel elever som valt allmän kurs i engelska och matematik och annat tillvalsämne än språk, den kombination som utesluter dem från teoretiska gymnasiestudier omedelbart efter grundskolan. Elever med denna valkombination är inte vanliga i högstatusklasser. Den väljs också framför allt av elever från lägre socialgrupper. Drygt var fjärde socialgrupp III-barn och från den okodifierbara gruppen lämnade grundskolan med denna valkombination. Det var endast 4% av socialgrupp I-barnen som på detta sätt begränsat sina möjligheter till teoretiska gymnasiestudier.

Tabell 6.13 Andel elever med "icke-teoretisk" valkombination i åk 9 i olika socialgrupper inom varje klasstyp

Social-grupp	Hög-status	Övremedel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt
I	3	3	12	—	4
IIA	7	10	12	25	10
IIB	12	15	20	17	16
III	21	22	28	30	26
Okod	6	27	38	25	29
Totalt	8	15	25	27	18
Antal	70	177	329	146	722

I det praktiska arbetet i skolan innebär det stora skillnader. I en högstatusklass på 30 elever har nästan 20 av dem den teoretiska valkombinationen. Det finns endast 2–3 elever som läser de lättare kurserna i engelska och matematik och annat tillvalsämne än språk. Övriga elever har blandade valkombinationer. I en lågstatusklass har ungefär en tredjedel gjort det mest teoretiska valet, 8–9 elever har gjort det minst teoretiska valet. Övriga elever har blandade valkombinationer, en mindre del har särskilda kurser i engelska och matematik, vilket formellt öppnar vägen till teoretiska gymnasiestudier.

Kursval och tillval efter elevernas könstillhörighet

Det finns vissa skillnader i hur pojkar och flickor väljer kurser och tillvalsämnen på högstadiet, men den största skillnaden ligger ändå mellan socialgrupperna. I årskurs 9 fanns totalt sett en något större andel pojkar än flickor med särskild kurs i matematik (60 resp 55%). I engelska var förhållandet det omvända (78% flickor och 68% pojkar).

I alla socialgrupper finns en större andel pojkar än flickor som läser särskild kurs i matematik i årskurs 9. I engelska läser en lika stor andel socialgrupp I-pojkar och I-flickor särskild kurs i engelska, medan flickorna överväger i samtliga andra socialgrupper.

Skillnaderna i valbeteende mellan elever från olika socialgrupper och med olika kön framgår också klart i andelen pojkar och flickor med särskild kurs i matematik och engelska i de olika klasstyperna. Andelen elever som valt särskild kurs ökar ju mer klasstypen domineras av högre sociala skikt. Detta gäller för både pojkar och flickor i engelska och matematik.

Tabell 6.14 Andel pojkar och flickor med särskild kurs i matematik och engelska i åk 9 inom varje klasstyp

Ämne/kön	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
<i>Matematik</i>						
Pojkar	75	60	55	50	60	1 839
Flickor	66	61	51	37	55	1 898
<i>Engelska</i>						
Pojkar	84	68	61	58	68	1 839
Flickor	90	84	73	62	78	1 898

Könsskillnaderna framträder ännu klarare i elevernas val av tillvalsämne. Drygt tre fjärdedelar av flickorna väljer språk som tillvalsämne mot cirka hälften av pojkarna. Av de andra tillvalsämnena överväger teknik bland pojkarna. Näst språk läser flickorna i störst utsträckning ekonomi som tillvalsämne. Konst väljs i mycket liten utsträckning av både pojkar och flickor.

Flickorna har i betydligt större utsträckning franska som tillvalsspråk än pojkarna. Det är framför allt flickor från högre socialgrupper som har franska som tillval. I högstatusklasserna har över hälften av flickgruppen, som valt språk, franska som tillvalsämne, mot ca en tredjedel av flickorna i lågstatusklasserna.

Tabell 6:15 visar klart att i alla klasstyper läser flickgruppen mer språk än andra tillvalsämnena. I högstatusklasserna är det endast ett fåtal elever som läser annat tillvalsämne i årskurs 9. I lågstatusklasser läser två tredjedelar av pojkarna och knappt hälften av flickorna ett annat tillvalsämne än språk.

Tabell 6.15 Andel pojkar och flickor som har språk respektive andra ämnen som tillval i åk 9 inom varje klasstyp

Tillvalsämne	Hög-status		Övre-medel-status		Lägre-medel-status		Låg-status		Totalt	
	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl
Språk	79	87	57	82	43	69	33	55	54	75
Andra tillvalsämnena	21	13	43	18	57	31	67	45	46	25
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal	426	403	567	556	607	638	222	287	1 822	1 884

Språk = tyska eller franska

Andra ämnen = konst, ekonomi eller teknik

Andelen flickor som gjort det mest studieinriktade kurs- och ämnesvalet är något större än bland pojkarna (48 respektive 43% av dem som vi har betygsuppgifter om i svenska: 3.963 elever). Flickorna väljer mer teoretiskt än pojkarna i alla socialgrupper, utom i socialgrupp I där andelen pojkar med teoretisk kombination är ungefär lika stor som andelen flickor.

De elever som presterar 4:or och 5:or har i störst utsträckning gjort den teoretiska valkombinationen. De duktiga eleverna väljer på detta sätt i ännu större utsträckning, om de går i klasser, där flertalet av eleverna kommer från högre sociala skikt. I högstatusklasserna väljer alltså de pojkar och flickor som är högpresterande oftare teoretiskt (91 respektive 82%) än motsvarande elevgrupp i lågstatusklasserna (74 respektive 66%). Flickorna med 4:or och 5:or läser i mindre utsträckning än pojkarna på samma prestationsnivå denna valkombination.

Tabell 6.16 Andel pojkar och flickor med "teoretisk" valkombination i åk 9 fördelade efter betygsnivå i svenska inom varje klasstyp

Betygsnivå i åk 9	Hög- status		Övre medel- status		Lägre medel- status		Låg- status		Totalt	
	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl
Högpresterande	91	82	84	80	72	73	74	66	82	77
Medelpresterande	57	36	42	33	29	27	22	20	39	30
Lågpresterande	11	3	8	10	5	4	6	6	7	6
Antal	299	262	266	332	201	298	70	92	836	984
Medelbetyg	3,8	4,1	3,6	4,0	3,6	3,9	3,7	3,8	3,7	4,0

Flickorna har vid slutet av grundskolan de bästa förutsättningarna mätt i genomsnittsbetyg i svenska och valkombination att fortsätta till de 3- och 4-åriga linjerna i gymnasieskolan. Tabell 6:16 visar att medelbetyget i svenska i gruppen med teoretisk valkombination är högre för flickor än för pojkarna. Inom varje klasstyp har flickorna oavsett socialgrupp också ett högre genomsnittsbetyg än pojkarna.

Vid övergången till gymnasieskolans teoretiska linjer återfinns samma mönster. De elever som går vidare till de 3- och 4-åriga gymnasielinjerna kommer i de flesta fall från högre sociala skikt. Eleverna har dessutom oftast haft den teoretiska valkombinationen i grundskolan, även om det formella kravet till de flesta linjer endast är särskild kurs i engelska.

Flickorna och pojkarna i årskurs 9 med teoretisk valkombination går i olika stor utsträckning vidare till 3- och 4-åriga gymnasielinjer. Pojkarna

överbägar i samtliga klasstyper. Störst är skillnaden mellan pojkar och flickor i lågstatusklasserna. I alla klasstyper finns en genomgående skillnad mellan socialgrupp III-pojkar och flickor. Arbetarklasspojkarna utnyttjar i större utsträckning sina möjligheter att gå vidare till teoretisk gymnasieutbildning än arbetarklassflickorna.

Tabell 6.17 Andel pojkar och flickor med "teoretisk" valkombination i åk 9 och som valt 3- och 4-åriga linjer i gymnasieskolan i olika socialgrupper inom varje klasstyp

Socialgrupp	Högstatus		Övremedelstatus		Lägrestatus		Lågstatus	
	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl
I	90	86	90	91	83	84	(100)	(83)
IIA	78	81	75	81	96	79	(100)	(89)
IIB	84	72	77	51	60	60	84	87
III	78	53	61	54	71	54	76	52
Okod	(67)	(67)	71	88	58	68	(67)	(80)
Totalt	85	80	76	71	72	61	80	66
Antal	249	261	266	331	200	246	70	92

Förändringar under högstadietiden

Vi har tidigare nämnt att eleverna har möjlighet att förändra sitt kurs- och tillval under högstadiet fram till årskurs 9. Den förändring som äger rum sker framför allt från särskild kurs till allmän kurs i matematik. Valet av kursalternativ i engelska är mer stabilt.

Matematik

Huvuddelen av de elever om vilka vi har uppgifter i både årskurs 7 och årskurs 9 (3.737 elever) har ett oförändrat kursval i matematik. 59% av pojkarna har särskild kurs i de båda årskurserna och 21% allmän kurs. Motsvarande andel för flickorna uppgår till 54 respektive 25%. Stabiliteten är störst bland högre socialgrupper. Vid början av högstadiet fanns mycket olika andel elever som läste särskild respektive allmän kurs i de olika klasstyperna. Dessa skillnader kvarstår även vid högstadiets slut. Både pojkar och flickor som läser särskild kurs har minskat sin andel, men de största förändringarna "nedåt" har ägt rum bland flickorna och speciellt i klasstyper som domineras av lägre socialgrupper. Pojkarna i

högstatusklasserna har minskat sin andel bland särskildkursens elever i minst utsträckning. I de andra klasstyperna ändrar pojkarna sina val "nedåt" i ungefär lika stor omfattning.

Tabell 6.18 Andel pojkar och flickor som ändrat sitt val från särskild till allmän kurs i matematik under högstadiet inom varje klasstyp (identiska elever)

Kön	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
Pojkar	14	26	27	33	24	338
Flickor	24	23	31	39	28	388

Förändring av kursvalet från allmän till särskild kurs i matematik förekommer ytterst sällan (knappt 2%).

Engelska

En större andel av eleverna i engelska än i matematik har samma kursval i årskurs 9 som de hade i årskurs 7. 70% av samtliga elever läste särskild kurs i engelska under hela högstadiet och 18% läste allmän kurs. Den lättare kursen lästes oftare av pojkarna än av flickorna vid de båda undersökningstillfällena. I årskurs 7 fanns en mindre andel flickor med särskild kurs i lågstatusklasserna än i de övriga klasstyperna. Detta förhållande kvarstår även i årskurs 9, men andelen har minskat något i alla klasstyper. Det finns emellertid inga större skillnader mellan i vilken utsträckning pojkar och flickor ändrat sitt kursval i engelska. Skiljelinjerna går snarare mellan klasstyperna. I lägre- och lågstatusklasserna har pojkar och flickor ändrat från särskild till allmän kurs i ungefär lika stor utsträckning.

Tabell 6.19 Andel pojkar och flickor som ändrat sitt val från särskild till allmän kurs i engelska under högstadiet inom varje klasstyp (identiska elever)

Kön	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
Pojkar	6	13	14	18	12	165
Flickor	5	8	14	19	10	167

Även i engelska fanns mycket få elever som ändrat sitt val från allmän till särskild kurs (ca 3%).

Tillval

Eleverna ges under högstadiet också tillfälle att ändra sitt tillvalsämne. 87% av pojkarna och 86% av flickorna har emellertid kvar samma tillvalsämne i årskurs 9 som de hade i årskurs 7. Nästan samtliga de elever som valt språk i årskurs 7 hade också antingen franska eller tyska som tillval i årskurs 9. Stabiliteten var ungefär lika stor oavsett vilken klasstyp som avses. Pojkarna som valt teknik vid högstadiets början har också i stor utsträckning kvar det som tillvalsämne i årskurs 9 (88%).

En knapp tredjedel av de flickor, som i årskurs 9 hade ekonomi, konst eller teknik som tillvalsämne, hade tidigare läst språk. Av pojkarna, som i årskurs 9 hade något annat tillvalsämne än språk, hade huvuddelen också tidigare läst konst, ekonomi eller teknik.

Tabell 6.20 Andel pojkar och flickor som har samma tillvalsämne i åk 7 och åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever)

Tillvalsämne	Högstatus		Övremedelstatus		Lägremedelstatus		Lågstatus		Totalt	
	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl	P	Fl
Ekonomi	42	57	59	55	19	64	17	66	31	62
Konst	—	47	25	52	11	29	15	28	15	35
Teknik	85	—	88	(80)	88	46	90	(33)	88	46
Franska	98	98	96	97	92	99	92	93	96	98
Tyska	98	97	94	99	96	97	94	91	96	97
Totalt	94	92	89	90	85	84	77	75	87	86
Antal	400	370	504	503	514	534	170	215	1 588	1 622

6.5 Konsekvenser av tillval och kursval under högstadiet

De olika resultat vi presenterat över valmönstret varierar något mellan pojkar och flickor, men framför allt mellan olika socialgrupper och i olika skolmiljöer. Huvudtendenserna är desamma och framkom redan i den första tabellen vi presenterade. Granskningen av elevernas val av ämnen och kurser på högstadiet kan sammanfattas på följande sätt:

– För vissa barn – i högre socialgrupper – är valet självklart. Man går

den väg som leder till högre utbildning om så är möjligt och detta relativt oberoende av betyg, kön och klassens sociala sammansättning.

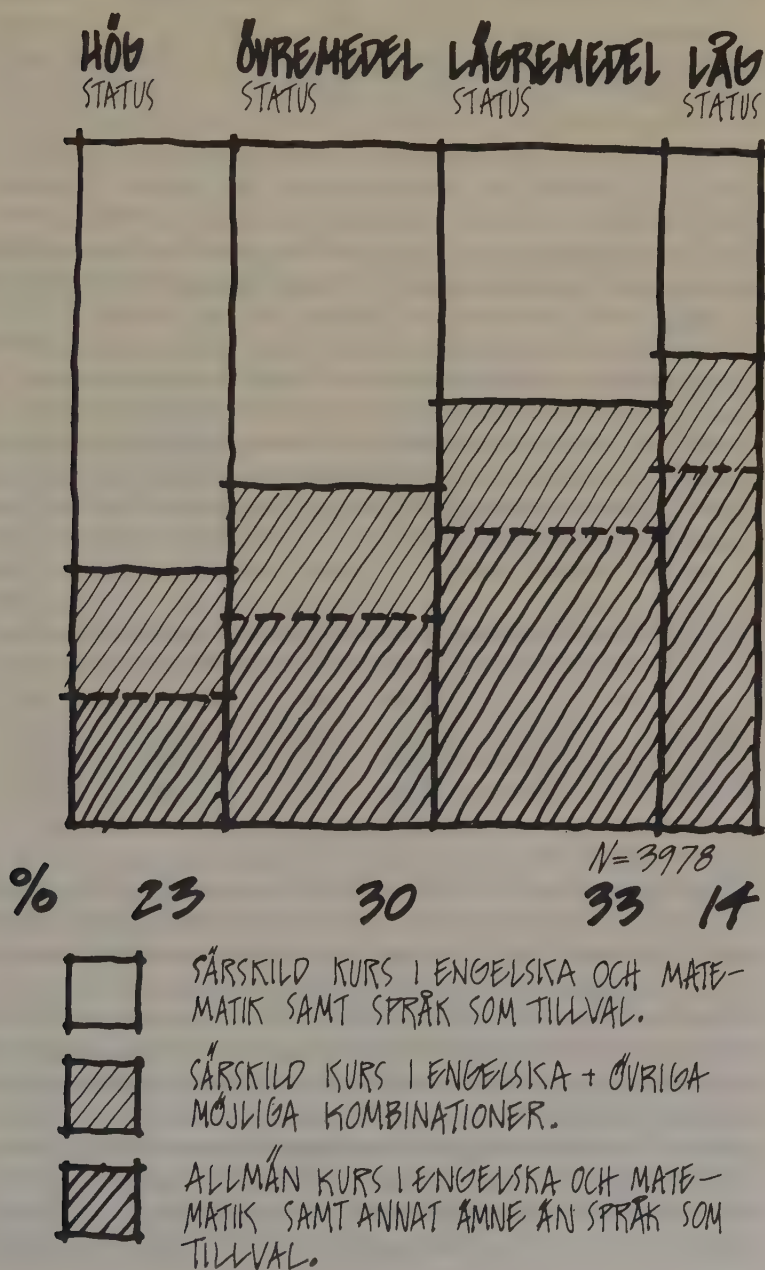
- För barn från socialgrupp III och delar av IIB är valet ett mera verkligt val i den bemärkelsen att eleverna tvingas ta ställning till sig själva och sina framtidsmöjligheter. Flertalet av dem styrs av de mått på den egna förmågan som skolan tillhandahåller.

Uppdelningen på högstadiet är en del av skolans inbyggda "vägnät", en uppdelning i en övre och en undre skolväg, som liknar parallellskole-systemets uppdelning i yrkesskola/arbetsliv och läroverk/vidare utbildning.⁶³ Figur 6:1 ger en uppfattning om hur eleverna fördelar sig på det övre och undre vägnätet i grundskolan. Bilden illustrerar hur många elever som valt den teoretiska kombinationen (särskilda kurser i engelska och matematik samt språk som tillval). Vi har i det mellersta fältet markerat andelen elever som fortfarande formellt har stora möjligheter att gå vidare till teoretiska gymnasiestudier i och med att de har särskild kurs i engelska. Den senare elevgruppen uppgår inte i någon klasstyp till mer än 20%. Det understa fältet avser de elever som valt allmän kurs i engelska och matematik samt något av ämnena ekonomi, konst eller teknik som tillval. Dessa elever har valt bort möjligheten att gå vidare till teoretiska gymnasiestudier direkt efter grundskolan.

I den första kartläggningen av elevernas studieval som vi genomförde, när de gick i årskurs 6, hade drygt hälften valt den teoretiska kombinationen (56%).⁶⁴ Bland samtliga årskurs 9-elever var denna andel något mindre (46%). Störst andel elever med teoretisk valkombination finns i högstatusklasserna, där 63% av eleverna gjort detta val. I övre- och lägre-remedelstatusklasserna uppgick denna andel till 50 respektive 38%. I lågstatusklasserna var denna andel minst och uppgick till endast en knapp tredjedel av elevgruppen (30%). Inom klasstyperna väljer elever från högre sociala skikt i större utsträckning än lägre denna kombination, som öppnar vägen till gymnasieskolans teoretiska linjer.

Klassavdelningarna kommer inom respektive klasstyp i samband med undervisningen i tillvalsämne och kursalternativ i engelska och matematik att delas upp i ännu mer socialt homogena undervisningsgrupper. I högstatusklasserna, där huvuddelen av eleverna kommer från socialgrupp I–IIB läser också 68% av denna elevgrupp den teoretiska kombinationen. En tredjedel av socialgrupp III-eleverna i dessa klasser har valt på detta sätt. I lågstatusklasserna väljer endast var fjärde socialgrupp III- och okodifierbar elev teoretisk kombination. Även här gör barnen från högre socialgrupper detta val i betydligt större utsträckning.

Figur 6.1 Andel elever med "teoretisk" respektive övriga valkombinationer i åk 9



Tabell 6.21 Andel elever med olika social bakgrund som valt "teoretisk" kombination i åk 9 inom varje klasstyp

Socialgrupp	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Totalt	Antal
I-IIIB	68	60	45	48	59	1 225
III + Okod	33	35	33	25	32	596
Totalt	63	50	38	30	46	1 821

Arbetarklassbarnen väljer teoretiskt i ungefär lika stor utsträckning oberoende av klasstyp förutom i lågstatusklasserna, där andelen är ännu lägre.

Segregationen har alltså förts ett steg vidare i skolan genom kurs- och tillvalen. Vissa elevgrupper består nästan enbart av elever från över- och medelklasshem, andra nästan bara av barn från arbetarklass.

Kurs- och ämnesvalen åstadkommer en kraftig nivågruppering mellan de olika elevgrupperna. Medelbetyget i svenska i årskurs 9 är betydligt högre för de elever som gjort den teoretiska valkombinationen än för de elever som gjort andra val.

Tabell 6.22 Medelbetyg i svenska för elever med "teoretisk" valkombination respektive övriga val i åk 9 inom varje klasstyp

Val-kombination	Hög-status	Övre-medel-status	Lägre-medel-status	Låg-status	Antal
Teoretiskt val	3,9	3,8	3,8	3,7	1 821
Övriga val	2,9	2,8	2,7	2,6	2 143

Skillnaden mellan de olika valkombinationerna uppgår till minst en enhet i samtliga klasstyper, men rangordningen mellan klasstyperna bibehålls. Eleverna i högstatusklasser, oavsett valkombination, presterar i genomsnitt något bättre än eleverna i de andra klasstyperna.

I årskurs 6 fanns också dessa tydliga skillnader mellan genomsnittligt standardprovresultat och betyg i de båda valgrupperna. På standardprovet i svenska presterade eleverna med teoretisk valkombination i högstatusklasserna i genomsnitt 3,5 mot 3,1 i lågstatusklasserna. Variationerna mellan de båda mest segregerade klasstyperna var något mindre i matematik (3,5–3,3). Det genomsnittliga standardprovresultatet för eleverna som gjort andra val varierade mellan 2,3 i högstatusklasserna och 2,5 i lågstatusklasserna. I matematik var denna variation något mindre (2,3–

2,4)⁶⁵ Under högstadiets gång utvecklas elevernas resultat på standardprov och i betygen på ett sådant sätt att de överensstämmer med det mönster vi funnit i andra prestationssammanhang; ju högre socialgrupp desto högre genomsnittsprestationer och ju mera klasstypen domineras av högre socialgrupper desto högre prestationsgenomsnitt. Skillnaden mellan de olika valgrupperna är emellertid inte lika stor som i årskurs 6.

Denna bild av elevgruppernas olika skolresultat kan kopplas till de skillnader i metoder och kunskapsinnehåll som läroplanen förutsätter ska finnas mellan allmän och särskild kurs. För eleverna på den "övre" studievägen, där de flesta presterar bra i skolan, ska undervisningen gå ut på fördjupning, vidgning och förståelse. Lärarna undervisar elever som frivilligt valt svårare kurs, som visar sig klara skolarbetet bra och som ofta siktar till högre studier.

För eleverna på det "undre" skolnätet, där flertalet har dåliga betyg, ska läraren försöka lära ut, repetera, ge vardagskunskaper, sänka ambitionsnivån. Läraren undervisar elever som valt lättare kurs, som inte klarar skolan bra och som inte valt skolan som ett medel för framgång. Nästan alla elever i dessa klasser ligger dåligt till och resurserna att kompensera dem är begränsade. Läraren skall istället uppmärksamma de få elever, som kan antas ha valt "fel", som tros ha förutsättningar att klara av särskild kurs.⁶⁶

Den olika undervisningen i de skilda elevgrupperna under högstadiet påverkar också hur eleverna klarar skolan. De negativa effekterna av nivågruppering som innebär lägre elev- och lärarförväntningar, torftigare stoff i den lågpresterande gruppen etc, som vi tidigare berört, kan utläsas i prestationsutvecklingen för elever med olika valkombinationer. I tabell 6.23 redovisas betygsgenomsnittet i svenska i årskurs 9 för de elever som före uppdelningen i undervisningsgrupper efter tillval och kursval var medelpresterande, dvs hade en 3:a i betyget i årskurs 6. Vi väljer att redovisa betygsutvecklingen dels för att bortfallet var mindre än på standardproven och dels för att betygen är skolans mera subjektiva bedömning av eleverna. Effekterna av att gå i "låggrupp" kan tänkas framträda tydligare i betyget än i standardprovet, även om de två prestationsmått i stort sett följer varandra. Vi redovisar enbart betygsutvecklingen för de medelpresterande eleverna, eftersom alltför få lågpresterande valt teoretisk valkombination och därför att alltför få högpresterande valt icke-teoretisk kombination för att vi ska kunna göra meningsfulla jämförelser.

Tabellen visar att prestationsutvecklingen varit positiv för alla elever oavsett socialgrupp inom den elevgrupp som gjort det mest teoretiska valet. Inte i någon socialgrupp presterar eleverna lika bra som under mellanstadiet.

Tabell 6.23 Medelbetyg i svenska i åk 9 för elever i olika socialgrupper som hade 3:a i betyget i åk 6 och som i åk 9 valt "teoretisk" respektive "icke-teoretisk" valkombination

Socialgrupp	Teoretisk kombination		Icke-teoretisk kombination	
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor
I	3,4	3,5	(2,3)	(2,8)
IIA	3,5	3,7	(2,7)	(2,8)
IIB	3,4	3,6	2,6	2,5
III	3,3	3,3	2,5	2,7
Okod	(3,4)	(3,4)	(1,7)	(2,5)
Totalt	3,4	3,5	2,5	2,7
Antal	251	202	78	73

Det redovisade materialet visar att indelningen i kurser och ämnen under högstadiet är ytterligare ett sätt på vilket skolan differentierar eleverna socialt. Valen är mycket en formalisering av den rangordning som tidigare existerat i klasserna, öppet eller dolt. Redan de betyg eleverna hade i årskurs 3 visar sig ha stor betydelse för vilka val de gör under högstadiet och därmed också i praktiken för vilka gymnasielinjer de kommer att gå.⁶⁷ De elever som under lågstadiet var högpressterande gör teoretiska val till gymnasieskolan i större utsträckning än de som var medelpressterande. Detta gäller speciellt för elever från högre sociala skikt. Även vid denna jämförelse framkommer att de högre socialgrupperna gör dessa val i större utsträckning oavsett betygsnivå.

Tabell 6.24 Betyg i svenska i åk 3 i förhållande till socialgrupp I- och III-elevernans val av gymnasieutbildning

Betyg i svenska åk 3	3-4 år teoretiska		2 år teoretiska		2 år praktiska + spec kurs		Ej sökt/antagits/uppg		Totalt	
	I	III	I	III	I	III	I	III	I	III
Lågpressterande	26	9	29	14	31	50	14	27	100	100
Medelpressterande	64	24	15	18	15	48	6	10	100	100
Högpressterande	94	52	3	15	3	26	—	7	100	100
Totalt	76	25	10	16	10	44	4	15	100	100
Antal	297	316	39	202	39	546	14	193	389	1257

Undervisningssituationen under högstadiet är mycket olika för olika elevgrupper. För de elever som valt teoretiskt liknar undervisningssitua-

tionen mer vad som förmedlades i läroverken såväl i sitt innehåll som genom den sociala sammansättningen av eleverna, som huvudsakligen består av över- och medelklassbarn samt ett litet antal högpresterande arbetarklassbarn. Syftet är att förbereda dem för vidare studier. För de andra eleverna liknar undervisningssituationen den som förekom i folkskolan. De flesta barnen kommer från arbetarklass och de flesta klarar skolan dåligt eller medelmåttigt. Det finns små ambitioner för vidare studier. Det olika kunskapsinnehållet i undervisningen ger dessa elever ett begränsat mått av kunskaper och kunskaper av annat slag.

Det värde som skolan på ett tidigt stadium tilldelar eleverna – antingen genom betygen eller genom en mera dold värderingsskala – påverkar elevernas självuppfattning och deras uppfattning om vilka möjligheter de har i förhållande till skolan och samhället. Resultatet blir, som vi visat – att dagens svenska skola i många avseenden inte är så olik den som fanns före grundskolans införande.

Effekterna av de nio åren i grundskolan avspeglas mycket klart i hur eleverna i de olika klasstyperna går vidare till gymnasieskolan respektive inte går vidare till någon form av utbildning efter avslutad grundskola. Drygt var femte elev i lågstatusklasserna sökte eller antogs inte till någon form av gymnasieutbildning mot endast 8% av eleverna i högstatusklasserna. Eleverna i högstatus- och övre-medelstatusklasser går främst vidare till längre teoretiska utbildningar medan eleverna i lägre-medel- och lågstatusklasserna främst går vidare till kortare praktiska utbildningar.

Tabell 6.25 Andel elever som valt olika gymnasieutbildningar inom varje klasstyp

Gymnasie- linje	Hög- status	Övre- medel- status	Lägre- medel- status	Låg- status	Totalt	Antal
3- och 4-åriga linjer	59	43	30	27	40	1 638
2-åriga teoretiska linjer	14	15	14	12	14	593
2-åriga praktiska linjer + specialkurser	19	33	42	39	34	1 902
Ej antagna/ej sökt/ ej uppgift	8	9	14	22	12	508
Totalt	100	100	100	100	100	
Antal	909	1 225	1 403	604		4 141

7. Problemsyn i grundskolan

Även skolans problemsyn framkommer ännu tydligare i segregerade skolmiljöer, eftersom de innebär olika slags motsättningar och problemsituationer och därmed olika arbetssituationer. Problemsynen är mer relativ än kunskapssynen och varierar från person till person och mellan områden. Vad lärarna upplever som problem i ett område kan upplevas som oproblematiskt i ett annat. Även om kunskapssynen också varierar finns möjlighet till större grad av enhetligt tänkande. Ett av skälen till detta är betygens betydelse för sorteringen som framställs som rättvis och neutral. Rättvisan i betygsättningen underlättas genom tillgången till centrala test i vissa ämnen. "För att största möjliga likformighet i betygsättningen skall uppnås tillhandahålls som hjälpmedel officiellt godkända standardiserade prov."¹

7.1 Officiell problemsyn

Skolans officiella problemsyn utgår från en föreställning om att den förhåller sig på ett likartat sätt mot alla elever, men att vissa inte förmår att anpassa sig till de för alla gemensamma kraven pga individuella särdrag, handikapp etc. Denna grundtanke finns bl a uttryckt i läroplanen från 1969.² Sättet att organisera elevvärden, specialundervisningen och andra problembehandlande apparater bygger på föreställningen om individuella svårigheter hos enskilda elever. Dessa svårigheter skall om möjligt elimineras för att inpassa eleven i den "normala" ordningen.³

Det finns lärare som uttrycker en medvetenhet om att skolan konfronteras med olika samhällsklasser, mellan vilka systematiska skillnader i skolresultat föreligger, men detta faktum förnekas dock av flertalet lärare och diskuteras därför sällan som ett problem. I skolans målbeskrivningar rör man sig med helt andra kategorier än sociala skikt. Målen gäller eleverna som total grupp eller eleven, de enskilda eleverna med individuellt olika förutsättningar. Även i problemsynen är det "individuella svårighe-

ter” man rör sig med. Problem knyts till den enskilde eleven som avviker och som orsakar störningar. Sociala problem diskuteras också i dessa kategorier, man talar sällan om sociala grupper eller skikt som behandlas olika i och utanför skolan och att problem som manifesteras i skolan kan ses i ett sådant perspektiv.

Om man ser till andelen lågpresterande elever i vårt undersökningsmaterial framkommer att denna andel är mer än dubbelt så stor i lågstatusklasserna som i högstatusklasserna.⁴ Eftersom ett av skolans mål — att ge kunskaper och färdigheter — inte har uppnåtts i de klassavdelningar som domineras av lägre sociala skikt, kunde detta vara ett av skolans problem. Att skolan inte förverkligar de allmänna och övergripande målen, som de är formulerade i läroplanen, uttrycks i skol- och undervisningssituationen sällan som problem.

En förklaring till att lärarna sällan uppfattar arbetarklasselevernas dåliga resultat som en konsekvens av olika sociala skikts möjligheter att hävda sig i skolan kan vara att det finns en uppfattning om en normalfördelning av begåvning och att skolan på ett rättvist sätt utnyttjar begåvningarna. Befolkningen består av en liten grupp svagt begåvade, en grupp medelbegåvade och en liten grupp högt begåvade individer i proportioner som förväntas motsvara fördelningen av skolresultaten, förutsatt att skolan ordentligt fyller sin uppgift och gör sitt bästa av var och ens förutsättningar. I de flesta undervisningsgrupper finns en variation i elevernas prestationer, några är duktiga, betydligt fler är medelpresterande och en liten grupp är svagpresterande. Fördelningen mellan de olika grupperna varierar kraftigt mellan klasstyperna.

Att en viss samhällsklass systematiskt dominerar i ena ändan av normalfördelningskurvan framträder inte så tydligt och skolan kan enligt detta synsätt inte heller göra så mycket åt det. Orsaken till enskilda elevers misslyckande är att söka i de individuella förutsättningarna. Som problem för skolan framstår då i stället vissa iögonfallande konsekvenser, som de uppträder hos enskilda elever.

Skolan åstadkommer med nödvändighet en viss andel problemelever bl a därför att dess funktion i ett skiktat samhälle är att åstadkomma olika resultat och utbildningsnivåer, som leder till skilda positioner i den sociala strukturen. Enligt Lgr 69 skall betygsfördelningen i riket vara sådan att 7% skall ha 1:or, 24% 2:or. Samtidigt definieras ofta ”svagpresterande” som de elever som har 1:or och 2:or i betyg.⁵ Sättet att beskriva detta som problem har att göra med skolans mål och inte med elevernas arbetsinsats eller övriga situation. Det finns forskare som hävdar att detta huvudsakligen är skolans problem och som i sin forskning visat att de lågpresterande eleverna efter avslutad skolgång hävdar sig lika bra på arbetsmarknaden som kamrater med bättre skolprestationer, som

också valt att gå ut på arbetsmarknaden efter avslutad grundskola.⁶

Problemelever

Det är svårt att objektivt fastställa upplevda problem i skolan eftersom de individuella uppfattningarna varierar. Enklast definierat är det fråga om motsättningar mellan önskade och upplevda tillstånd. En förutsättning för att problem ska uppmärksammas är att någon upplever dem. I skolan är det oftast lärarna som formulerar vad som upplevs som problem.⁷ Detta är en följd av skolsituationens karaktär; skolan är en institution för skolning/fostran av barn, men som genom sitt obligatorium har en tvångsmässig grund och som av många kan upplevas som en förvaring. Eleverna är objekten och personalen är representanter för den tvingande makten. I den mån eleverna uttrycker problem, måste de för det mesta omformuleras av personalen för att beaktas. Samtidigt som eleverna är föremål för personalens arbete och utlämnade åt deras bestämmande så påverkar de i sin tur lärarnas arbetssituation. Elevernas och lärarnas relationer i grundskolan liknar mycket relationerna mellan personal och klienter som finns i en "total institution".⁸

Motsättningar som tar sig uttryck i klassrumssituationen bestämmer i hög grad vad som framstår som problem i skolan. De elever som stör eller hindrar lärarens arbetsmöjligheter, antingen genom direkt agerande eller genom att på annat sätt avvika från normen för hur eleverna ska vara, uppfattas som problematiska. En majoritet av de skolledare som vi intervjuat menar att när skolan diskuterar problemelever åsyftas elever som orsakar skolan problem och som på ett eller annat sätt stör ordningen. Man talar alltså inte om de elever som har problem med skolan.⁹ Läraren är vanligen isolerad i sitt arbete med barnen och använder sig av hot och sanktioner av olika slag för att upprätthålla ordningen. Att hålla konkurrensen vid liv mellan barnen är inte bara en nödvändighet för sorteringen utan ett medel att dämpa motsättningen lärare—elev och framhäva motsättningen mellan eleverna.¹⁰

Skolan har utvecklat speciella apparater för att reglera störningar och konflikter. Till dem hör elevvården och specialundervisningen, som består av särskilda resurser, särskild personal och i viss mån av särskilda begrepp och metoder. Problemapparaten har socialpolitisk karaktär i den meningen att den dels utgör ett komplement till den ordinarie pedagogiska verksamheten och dels ett medel att kontrollera oönskade beteenden.

Elevvården kan emellertid inte bara ses som en "specialisering" av skolans problemlösning och ett hjälpmedel för den pedagogiska verksamhe-

ten. Psykologer och kuratorer har en motsägelsefull roll i skolan. Deras verksamhet är dels ett medel att anpassa eleverna till skolans ordning och dels ett medel att hjälpa eleverna i förhållande till lärare och skolan i sin helhet. Genom att de har en icke-pedagogisk roll och en annan utbildningsbakgrund står de delvis för andra uppfattningar än den traditionella skolpersonalen.

Den psykologisk-pedagogiska forskningen på 1930- och 40-talen kan ses som en introduktion till den experthjälp i skolan som sedermera togs över av skolpsykologerna. Alltsedan 1920-talet hade inom arbetslivet tankegångar funnits att med testets hjälp välja ut "rätt man till rätt plats". Skolpsykologerna var till en början ensidigt inriktade på intelligensmätning och urvalsförfaranden. Det fanns en uppfattning om att intelligensen var medfödd och konstant och det gällde att "plocka fram" de duktiga individerna. I dåtidens skola gällde det att med testets hjälp sortera fram de individer som skulle gå vidare till högre utbildning.¹¹ I dagens tillvalsskola sker sorteringen till olika utbildningsvägar genom att individerna själva väljer och att detta val ska vara ett uttryck för elevernas förmåga och intresse. Idag används testningar i skolan framför allt för att upptäcka elever som har intellektuella och psykologiska problem.

Varken skolpsykologer eller skolkuratorer har någon utbildning, som är särskilt avsedd för skolans verksamhet, utan den kompetens som krävs är den som gäller för socialsekreterare och psykologer. Elevvården kan också sägas ha samma roll i skolan som socialvården i samhället i stort. I skolans perspektiv innebär det att anpassa eleverna till att fungera problemfritt i skolan. Socialvårdens roll är bl a att se till att samhällsmedborgarna fungerar utan större olägenheter för samhället.

Skolans problembehandlande medel och institutioner — elevvård, specialundervisning, anpassad studiegång och i viss mån SYO-verksamheten — kan ses som åtgärder med olika innebörd för elever från olika sociala skikt i samhället. Vi kommer att ta upp problembehandlingen i skolan från två håll; dels som ett hjälpmedel för att få den normala pedagogiska verksamheten att fungera smidigt och dels som ett exempel på motsättningar i skolan mellan olika slags mål och intressen.

7.2 Empiriska studier av problem i skolan

De empiriska resultaten härrör från intervjuer med elevvårdare och skolledare, men också från registerdata om specialundervisningsresursens användning.¹²

Psykologer och kuratorer är skolans vedertagna "specialister" på problem. Olika undersökningar om elevvård tyder på att det finns en

mycket stor variation i elevvårdens arbetssätt.¹³ Gemensamt för de flesta elevvårdarens arbete är dock att huvuddelen av tiden ägnas åt samtal med enskilda elever. Som termen elevvård bokstavligen säger är det eleverna som är föremål för vården. "Problem" är avgränsat till "problem hos elever", som ska "inse nödvändigheten av att reglerna för samlevnad i skolan efterföljs".

Våra egna data visar klart att arbetet mest avser enskilda elever, trots att elevvårdsfunktionärerna själva ofta uttalar önskemål om att arbeta med hela grupper, mera allmänt förebyggande, med attitydförändringar och liknande.

Även om enskilda elevvårdare inser att mycket i skolans sätt att fungera inte passar enskilda elever eller grupper av elever och att detta är orsaken till manifesterade problem är möjligheterna att ändra på dessa yttre ramar mycket begränsade. Det återstår då att ändra individerna, att få dem att anpassa sig och att inse nödvändigheten av följsamhet.

I intervjuerna med elevvårdarna försökte vi få både en kvantitativ och en kvalitativ beskrivning av problemen i de olika skolområdena. Den kvantitativa undersökningen bestod av att elevvårdarna lämnade uppgifter om aktuella elevvårdskontakter i undersökningsklasserna. Den kvalitativa delen bestod av frågor kring problemens art och omfattning. Vi eftersträvade att på varje skola få en så konkret bild som möjligt av elevvårdens arbetssituation och skolans problemsyn.

Andel problemelever i olika skolmiljöer

Försöket att kvantitativt mäta mängden elevproblem i skolan var förenat med en del svårigheter. Uppgifterna var svåråtkomliga bl a därför att elevvårdarna för anteckningar i mycket olika omfattning. Det finns motstånd mot att lämna ut uppgifter om enskilda elever. Elevvårdarna arbetar i olika stor omfattning på grundskolans olika stadier och antalet tjänster varierade mellan olika skolor. Arbetsinsatserna är inte reglerade i förordningar och dylikt utan elevvårdarna, tillsammans med skollärovervakningen, prioriterar efter behov. Personalinsatserna, räknat i tjänster, varierade från kommun till kommun och mellan rektorsområden och skolor. SÅS-resursens fördelning (särskilda åtgärder i skolan) gjorde att det på vissa skolor fanns mer än en psykolog och kurator. Informationen bygger på de muntliga uppgifter som elevvårdarna lämnade vid intervju-tillfället. Det varierande arbetssättet hos elevvårdspersonalen på skilda skolor samt kurators- och psykologfunktionens delvis olika inriktning har rimligen också påverkat andelen nämnda fall. I vissa skolor arbetar man gärna med grupper eller hela klasser, i andra skolor enbart med

enskilda elever. Det fanns också skolor där man så litet som möjligt sysslade med "fall" och i stället arbetade på en övergripande nivå genom att påverka lärarnas synsätt t ex genom studiecirklar, genom olika teman som skall bearbetas av såväl lärare som elever. Dessa olika omständigheter medverkar till brister i jämförbarheten mellan de lämnade uppgifterna och ska inte heller ses som ett exakt mått på antalet problemfall i olika klasstyper. Undersökningsgruppens storlek och det jämnt fördelade bortfallet gör dock att uppgifterna ger en ungefärlig bild av antalet uppgivna problemelever i de skolområden som ingår i studien.¹⁴

Tabell 7.1 Andel uppgivna elevvårdsärenden i åk 5 inom varje klasstyp

	Hög-status	Övre medel-status	Lägre medel-status	Låg-status	Totalt
Andel elevvårdsärenden	10	11	13	12	12

I samtliga klasstyper namngavs ungefär samma andel enskilda elevvårdsärenden. Den sociala sammansättningen tycks inte påverka hur stor andel problemelever som elevvårdarna arbetar med. Att problemfallen i klasstyperna, där flertalet elever kommer från lägre sociala skikt, och som ofta har större elevvårdsresurs, inte är fler kan tolkas så att den uppgivna andelen elevvårdsfall helt enkelt är den maximala kvot som elevvården oavsett klasstyp kan ta hand om. Varje enskilt fall kan kräva mer tid och arbetet kan bedrivas i arbetslag där inga enskilda elever utpekas. Elevvårdarnas utbildningsmässiga och sociala bakgrund och deras arbetsmetoder gör att de lättare uppmärksammar och genom samtal kan åtgärda medelklassens än arbetarklassens problem.¹⁵ Toleransnivån för vad som skall uppfattas som problem förskjuts också i förhållande till mängden och arten av problem.

Kvalitativ beskrivning av elevproblemens art och omfattning

Uppgifterna om de enskilda elevproblemen ger bara en begränsad kunskap om skolornas problemsyn. I den kvalitativa delen av intervjun sökte vi få en bild av elevproblemens art och omfattning. Intervjun var inte strukturerad och de intervjuade formade sina svar mycket olika. Genom att söka få fram jämförelser mellan olika delar av arbetsområdet

— mellan skolor, stadier, klasser, bostadsområden etc — försökte vi hålla svaren på en så konkret nivå som möjligt. Någon exakthet i redovisningen av svaren är inte möjlig och vi kommer endast att peka på vad vi uppfattat som tydligt framträdande mönster och tendenser.

I de kortfattade problembeskrivningar som gjordes av elevvårdarna användes en terminologi som är vanlig i elevvårdssammanhang och där vissa typer av problembeteende kan urskiljas. Yttringar av problem och orsaker till problem blandas ofta samman i beskrivningarna. Det förekom att bara åtgärderna nämndes, t ex omgång, klassbyte, hembesök, PBU-kontakt.

En grupp utgörs av *beteendeproblem* som präglas av aggressivitet, oro och utagerande. De ansågs ofta förenade med störda föräldra- och kamratrelationer. En annan typ av problembeskrivningar är *kamratproblem* som gäller elever som är isolerade, utanför, mobbade, blyga eller ängsliga. En troligen svårare form av dessa problem beskrivs som psykosomatiska besvär, beteendestörningar eller psykiska avvikelser, där kontakter med barnpsykiatriska kliniken (PBU) ofta anges. Skolk uppges sällan (eleverna gick i årskurs 5). *Skolsvårigheter* är en stor problemgrupp. Vanligen består problemet i att eleven är mycket lågpresterande eller har speciella svårigheter (läs- och skrivsvårigheter). En annan mycket vanlig kategori beskrivs som "*hemproblem*", "*jobbig familj*", "*skilsmässa*" eller liknande. Sociala problem — alkoholism, socialvårdsberoende, kriminalitet etc — är ytterligare en kategori som tas upp, även om direkta problem-beteenden hos eleverna inte registrerats i skolan.

En genomgång av elevproblem i klasserna, uttryckta på detta knapphändiga sätt, kan bara leda till slutsatsen att problemen i hög grad liknar varandra från klass till klass oavsett den sociala sammansättningen. Detta är det dominerande intrycket. Vissa problem omnämns dock oftare i vissa klasstyper än i andra. Sociala problem är vanligare i lägre- och lågstatusklasserna, medan relations- och prestationsproblem oftare omnämns i övre- och högstatusklasserna. Direkta konflikter mellan föräldrar och skolpersonal anges oftare i de senare klasstyperna, även om "vägran att samarbeta" och liknande också omnämns i de båda andra klasstyperna.

Skolpersonalens betydelse

Ett av de dominerande intrycken var den stora betydelsen som relationerna med övrig skolpersonal tillmättes. Skillnaderna i arbetsbelastning tillskrevs visserligen faktorer i elevunderlag, sociala faktorer i upptagningsområdet etc, men i upplevelsen av arbetssituationen tycks lärarna

och skolledningen spela en väsentligare roll.¹⁶

Så gott som i samtliga intervjuer framhölls att det var lärarna, företrädesvis klasslärarna, som i realiteten valde ut de problem som elevvårdarna skulle arbeta med. I mycket liten utsträckning uppgav elevvårdarna att de kunde arbeta uppsökande och spontana kontakter från elever/föräldrar var få i de flesta områdena.

Skolledningen ute på skolorna ansågs också ha stor betydelse. Genom sin problemsyn och sin inställning till hur elevvård kan bedrivas kan rektorn ge elevvårdspersonalen helt olika arbetsmöjligheter. Rektorn är huvudansvarig för elevvården och ordförande i elevvårdskonferensen, det formella arbetsorganet.¹⁷ Förenklat kan lärarna sägas vara avgörande för *vad* elevvården ska arbeta med och rektorerna för *hur* den ska arbeta. Att detta beroende i arbetssituationen påverkar relationerna mellan personalgrupperna synes vara självklart.

Motsättningar i relationerna till såväl lärare som skolledning framgår klart av en del intervjuvar. Motsättningen till lärare gäller mest deras attityder mot barnen, deras inställning till elevvård och synen på problem. Omdömena om lärarna uttrycks ofta i termer av öppenhet—slutenhet. Många gånger framstår lärarna som den grupp på skolan som elevvårdarna helst vill påverka.

Motsättningen till rektorerna uttrycks mera som en maktkonflikt, där skolledningen ibland upplevs som en faktor som man inte kan påverka, utan måste underkasta sig.

Intervjusvaren tyder också på att elevvårdarna upplever sig ha en mellanställning. De känner sig på samma gång stå utanför den vanliga skolpersonalen som att vara beroende av den. Lärarnas kunskapsförmedlande roll ställs i motsatsställning till vård och omsorg om eleverna, den funktion som alltså elevvårdarna själva upplever sig ha.

Elevvårdspersonalen pratar öppnare om interna personalförhållanden på skolorna än de lärare och rektorer som vi tidigare intervjuat. Den kollegiala tystnad, som ofta utgör en del av skolans slutenhet mot omvärlden verkar inte upplevas lika tvingande av elevvårdarna. De har genom sin yrkesroll troligen större vana att diskutera problem.

Av betydelse för deras relationer till övrig skolpersonal är att de specifika yrkesrollerna kolliderar — man har delvis annorlunda ramar för sitt arbete.¹⁸ Både lärare och elevvårdare måste hålla sig till grundreglerna för hur skolsystemet fungerar. De måste acceptera auktoritetsförhållandet lärare—elev, tvånget att närvara, rums- och tidsramarna, ämnesindelningen, konkurrensreglerna etc. Dessa ramar styr arbetssätt och synsätt för all skolpersonal, men i själva arbetssituationen är lärare och elevvårdare olika bundna av dem. Kuratorer och psykologer har relativt nya, icke-pedagogiska och oreglerade arbetsuppgifter.¹⁹ Centrala och lokala

arbetsbeskrivningar är oprecisa och varierar från kommun till kommun. De är ofta föråldrade och har dessutom litet inflytande på det praktiska arbetet.²⁰ Kuratorsverksamheten har förändrats från och med 1960-talet från arbets- och yrkesorientering mot mer socialt inriktad verksamhet. "Skolpsykologens arbete har alltmer förskjutits från individualdiagnostik över individualbehandling till arbete med grupper, hela skolmiljöer och arbete via andra."²¹

Det saknas överhuvudtaget en etablerad tradition för elevvårdstjänsterna, bortsett från skolsköterskornas funktion som i en mening är självständig gentemot den pedagogiska verksamheten. Sjukvården har såväl inom skolan som inom andra institutioner och företag sin klart avgränsade och helt accepterade fackkompetens att stödja sin legitimitet på. Dess funktion kan emellertid även fylla andra roller än rent medicinska. Kuratorer och psykologer har däremot inte samma avgränsade yrkesroll och variationen i arbetssätt är mycket stor. Elevvårdspersonalen har också mycket olika makt och status på skolorna och skolledningen kan ha en avgörande betydelse för dess status. I vissa skolområden har kuratorn och psykologen en överordnad ställning, i andra relativt låg rang. Samarbetsförhållanden med annan skolpersonal, men också funktionärernas personlighet, intressen, utbildning m m styr inriktningen på arbetet.

Yrkeserfarenhet och yrkesroll

De flesta elevvårdare har förmodligen inte sitt primära yrkesval knutet till institutionen skolan på samma sätt som lärarna. Det finns ingen speciell utbildning för skolpsykologer eller skolkuratorer. Deras sociala bakgrund och ideologiska och politiska syn kan antas skilja sig från lärarkårens i vissa avseenden. De är ofta yngre än lärarna och skolledarna eftersom det är en relativt ung yrkeskår och i stor utsträckning består av kvinnor. De är på olika sätt mindre fast knutna till skolsystemets ramar bl a genom sin utbildning, sitt yrkesval och genom de konkreta arbetsförhållandena och genom beroendet av relationerna till andra personalkategorier. Kuratorer och psykologer blir därigenom inte lika styrda av de ramar som undervisningssituationen utgör för lärarna och de kan ibland se dessa ramar som orsak till de problem som de är satta att lösa. Det är bl a mot den bakgrunden som deras kritiska hållning mot skolsystemet och framför allt deras eventuella motsättning till lärarna bör ses. Psykologer och kuratorer kan hålla distans till t ex en företeelse som betygskonkurrensen, medan den för läraren är en integrerad och nödvändig del av dennes yrkesroll. Den strukturförändrande roll elevvårdarna säger sig vilja ha går mestadels ut på att försöka förändra synsätt hos lärarna. De mänsk-

liga relationerna i skolan står i förgrunden för deras yrkesintresse, medan den struktur som utgör basen för relationerna är av sekundärt intresse.

Vad upplevs som problem i olika skolmiljöer?

Som vi tidigare sagt arbetar psykologer och kuratorer vanligtvis inte uppsökande, utan "serveras" sina arbetsuppgifter av andra, företrädesvis av lärarna. Detta är den viktigaste faktorn som bestämmer vilka problem som "får finnas".

De beskrivningar som gjorts av elevvårdarna visar att flertalet ärenden initieras genom att eleverna utgjort störningar av skolans ordning, t ex oro i klassen, kamratmotsättningar, aggressivt beteende, missbruk eller skolk. Även elever som avvek prestationsmässigt eller i psykiskt/fysiska avseenden uppgavs som problem, trots att de inte kopplats till någon direkt störning. Skillnader i skolmiljön gör att det avvikande eller störande i en viss skolmiljö uppfattas som normalt i en annan.²²

Skolans elevvård har, som vi tidigare berört, synnerligen begränsade möjligheter till lösningar av elevproblem annat än att återföra eleven till skolans ordning. Tidigare skolformer använde i större utsträckning direkt bortstötning eller hade särskilda institutioner för de problem som inte kunde klaras inom den ordinarie undervisningen. Det finns även idag åtgärder av detta slag – anpassad studiegång, särskilda undervisningsgrupper m m – men strävandena går i stort sett ut på att ha alla elever integrerade i klassen.

De möjliga och tillgängliga problemlösningarna styr givetvis vilka problem man arbetar med. Elevvården arbetar i huvudsak med dem som kan lösas genom ett återförande av eleven till skolans ordning. Detta kan illustreras av de intervjuades svar på våra frågor om skolans dolda problem. Den kategori problem som så gott som alla de intervjuade nämnde som skolans dolda problem är de tysta eleverna, de blyga, de hämmade, de som lider i tysthet. Dessa blir inte utplockade eftersom de inte stör ordningen, men de flesta påstår att många sådana elever finns.

Arbetsituationen upplevs av många elevvårdare som svår eller to m omöjlig. Det finns en motsättning mellan de orsaker till problemen som man tycker sig se och de lösningar på problemen som är möjliga. Särskilt i arbetarklassdominerade skolor uttrycker elevvårdarna ofta uppgivenhet; elevernas situation präglas av många sociala problem. Ambitionen är ofta att arbeta med dessa problem, men inom möjligheternas ram ligger endast att få eleven att acceptera skolan. Att påverka barnens sociala situation upplevs lika omöjligt som att få skolan att mera anpassa sig till barnen.

De flesta elevvårdare är medvetna om skolmiljöernas betydelse för to-

leransen av olika slags elevbeteenden. Man betonar lärarkårens sammansättning och dess krav som utslagsgivande för den problemmängd elevvården får ta hand om. Elevers problem framstår olika beroende på elevsammansättningen; i en relativt problemfri miljö kan t ex även "lindrigt" skolk ses som allvarligt. Dessa variationer i uppfattningar kan också finnas inom lärarkåren på samma skola.²³

Elevvårdsresursens storlek och inriktning på arbetet blir avgörande för andelen uppmärksammade problemfall. Framför allt påpekas resursens knapphet som viktig. Att det bara är en liten del av problemen som kan tas upp betonas nästan av alla. Ju större resurs desto fler upplevda problem.

Normerna för vad som prioriteras varierar från område till område. Ofta påpekas att bara det mest akuta, de allvarligaste fallen kan tas upp. I vissa skolområden med arbetarklassdominerade skolor menar man att prioriteringen av enskilda fall är omöjlig, därför att fallen är så många. Elevvårdsarbetet blir därför mera generellt inriktat. Andra faktorer t ex personalresursens storlek, fasta tider och lokaler, hur pass inarbetad personalen är etc påverkar andelen uppmärksammade fall.

De olika elevvårdsfunktionärerna har vanligen sina arbetsuppgifter fördelade så att kuratorn har huvudansvaret för högstadiet, medan psykologen ägnar sig åt de lägre stadierna. Vissa klasser ägnas speciellt intresse, t ex nybörjarklasserna på varje stadium. Denna arbetsfördelning har betydelse för vilka problem som blir elevvårdsärenden.

Elevvårdarnas utbildningsbakgrund och roll som experter på företrädesvis psykologiska problem, ger dem en viss grad av självständighet också då det gäller att välja ut vilka problem som ska behandlas. Psykologins och socialvårdens arbetssätt förutsätter ett visst gensvar från klienten, antingen en direkt vilja eller åtminstone ett accepterande av att låta sig behandlas. Det är samtalssituationen som är den traditionella och fortfarande den förhärskande behandlingsformen i elevvårdens arbete. Man tar itu med en enskild elev, pratar igenom förhållandet, undersöker relationerna till andra människor, söker förklaringar i det personliga och upplevda och försöker slutligen få eleven att inse nödvändigheten av en förändring av det egna beteendet. Att eleven kan och vill kommunicera är oftast ett villkor för behandlingen. När skolans övertalningsförmåga inte räcker till, förlitar man sig ibland på föräldrarnas samarbetsvilja. Det är rimligt att personalens intresse för elevvårdsärenden blir större om inlärd behandlingsmetoder och yrkeskunskaper visar sig kunna tillämpas. Möjligheten att få detta gensvar från eleverna varierar i olika skolmiljöer. Såväl barn som föräldrar i högre socialgrupper har oftare lättare att verbalisera sina problem på det sätt som förutsätts i terapeutiska samtal — att göra sin egen situation till utgångspunkt för ett meningsutbyte.²⁴

Resonemanget ovan kan i viss mån tänkas förklara varför så förhållandevis stor andel elevvårdsfall finns i de högre socialgrupperna i medelklassområden. Det är också betecknande att problembeskrivningar i medelklassdominerande skolor mera upptar familjerelationer, föräldrarnas roll, barnens personliga egenskaper m m, medan problembeskrivningarna i arbetarklassdominerade miljöer oftast handlar om mera djupgående sociala problem.²⁵

7.3 Elevvårdens funktion i grundskolan

Identifieringen av problem är alltså i stort sett given utifrån skolsystemets generella krav och den specifika skolmiljöns toleransnivå. Trots den ytligt sett stora friheten att utforma elevvårdsarbetet, finns i princip bara en möjlig lösning av problemen — att försöka anpassa eleven till skolan så att denna kan fungera så störningsfritt som möjligt. Medlen för detta består av åtgärder som omplaceringar av elever mellan klassavdelningar, terapeutiska samtal med berörda elever, föräldrar, lärare, specialundervisning m m — alla åtgärder med avsikt att bättre anpassa den enskilde eleven till skolsituationen.

För att kunna förstå elevvårdens funktion måste man historiskt studera hur problem i skolan behandlats innan elevvården existerade som begrepp. Problemsynen varierar inte bara över tiden, utan också mellan olika skolformer. Problem som idag sysselsätter elevvårdspersonal är relaterade till störningar i *grundskolans* ordning. Den tidigare uppdelningen i folkskola/läroverk innebar att ett urval av "studiemotiverade" elever från företrädesvis högre sociala skikt rekryterades till läroverken. Resten gick kvar i folkskolan för att sedan vid tidig ålder slussas ut i arbetslivet, eventuellt via en kortare yrkesutbildning.

Undervisningssituationen i läroverken byggde i stort sett på elevernas eller åtminstone deras föräldrars frivilliga accepterande av skolan och på hotet av att utsorteras via betyg, examina eller relegering. Disciplinmedlen var relaterade till detta hot. Folkskolan kunde inte på samma sätt "bli av med" problemen. Den innebar en tvångsmässig skolning av barnen fram till en viss given ålder och de pedagogiska metoderna förutsatte inte frivillighet och värdegemenskap. Disciplineringen av eleverna till passivt accepterande av skolans ordning var en integrerad del av folkskollärarens arbete. Störningar reglerades med direkta, fysiska eller psykiska bestraffningar. Påfallande skolsvårigheter löstes genom ett direkt avskiljande av eleverna från klassen, t ex genom omgång, hjälpklassplacering eller befrielse från skolgång. I enlighet med den förhärskande synen på barn och fostran behandlades problemen i regel som brister i barnens moral eller

begåvning. Psykologiska teorier om individernas utveckling och relationer hade föga berättigande vid denna tid, då skolan på ett legitimt sätt antingen kunde göra sig av med problemen eller bemästra dem med de disciplinära medel som fanns inbyggda i den pedagogiska ordningen i läroverkens meriteringssystem eller folkskolans moraliska fostran.

Genom ett ökat antal elever och därmed större social blandning i real-skolorna uppstod successivt svårigheter för lärarna att samordna de olika disciplinära metoderna. Vid sidan av den pedagogiska verksamheten utvecklades en allt större apparat för problemlösning. Den gradvisa integreringen av folkskolan och de socialpolitiska inrättningarna fick allt mer funktionen av att avlasta skolan från störningar av olika slag.²⁶ Expert-tjänster inom elevvården hade börjat inrättas under 1940-talet. Behovet av skolpsykologer växte fram som ett resultat av större klassavdelningar, men också som ett hjälpmedel till den alltmer utbyggda specialundervisningen. Skolkuratorstjänsterna började inrättas vid samma tid. Inom den obligatoriska skolan fanns ett behov av en funktionär som kunde verka för samverkan mellan barnavårdsmyndigheter, skola och hem. Till en början bestod arbetsuppgifterna främst av att underlätta hjälpklasselavernas övergång till arbetsmarknaden.²⁷

Utvecklingen inom skolan bör givetvis sättas i samband med samhällsutvecklingen i stort. Ett socialt tudelat skolsystem kunde inte försvaras i ett samhälle, där man eftersträvade social utjämning och där de ekonomiska konjunkturerna gynnade en demokratisering av förhållandena inom arbetslivet. Likaså kunde inte den sociala stödverksamheten för eftersatta grupper uteslutas från skolområdet.

Grundskolan med det sammanhållna högstadiet innebär med nödvändighet direkta motsättningar mellan de två slag av problemsyn, som är bestämda av folkskolans respektive läroverksutbildningens mål. Grundskolan inrymmer dels en tvångsmässig inskolning av barn i samhället, dels en möjlighet för andra att meritera sig till högre utbildning. Detta innebär att ett flertal elever — företrädesvis från lägre sociala skikt — passivt accepterar att inordnas i de underordnade positionerna i skolan och sedermera i samhället, medan andra sociala skikt utnyttjar skolans möjligheter för den egna meriteringen. Detta ses då som ett resultat av aktiva handlingar och frivilliga val. Två typer av regelsystem och olika uppfattningar om samhället måste fungera parallellt — ett som leder till underordnande av individer och ett som leder till självhävdelse. I ett samhälle som det svenska ses framgång främst som ett resultat av individuell förmåga och kopplas ogärna till andra faktorer som t ex socialt arv. Eleverna väljs inte längre ut till vidare utbildningar, utan sorteringen grundas idag på deras eget val av kurser och ämnen. Om man som Etzioni ser graden av selektion och behovet av skolning som komplementära bör i en situation

när urvalets betydelse minskar skolningens betydelse öka, om man vill bibehålla utbildningsstandarden. Ett tillvalssystem kan tänkas skapa andra förutsättningar för denna inskolning.²⁸

Konfrontationen mellan de skilda regelsystemen mildras fortfarande genom den differentiering i ämnen och kurser, som finns kvar på högsta-diet och även genom den segregation i boendet, som resulterar i socialt homogena skolmiljöer. En stor del av undervisningsgrupperna på högsta-diet är så pass enhetliga i elevsammansättningen att man kan tala om "folkskoleklasser" och "läroverksklasser". I våra högstatusklasser valde 78% av eleverna studieförberedande alternativ inför högstadiet, medan eleverna i lågstatusklasser till 38% valde denna kombination. Det gamla parallellskolesystemet finns alltså i viss utsträckning kvar inom den sammanhållna skolan i form av olika slags pedagogisk praxis och regelsystem för olika elevgrupper.

Elevvårdsapparaten och specialundervisningen får i många fall funktionen att avlasta läraren konkreta problem i undervisningssituationen men kan fortfarande fungera som exempel på båda regelsystemen. Specialundervisning och andra åtgärder inom elevvården kan utgöra stöd i den fortsatta skolgången, men kan även fungera som bestraffning och ett led i utslagningen från skolan. Det finns utrymme inom specialundervisningen och andra former av elevvård att agera "på tvären" mot skolsystemets normala ordning, att t ex i enskilda fall hjälpa utslagna elever till skolframgång eller påverka lärarens attityder. Utrymmet begränsas dock hårt av de pedagogiska och organisatoriska ramarna. Det sätt på vilket specialundervisningen används, som också är den vanligaste extraordinära åtgärden vid problem, kan illustrera detta.

7.4 Specialundervisningens syfte och användningssätt

Specialundervisningen är det pedagogiska medel som skolan förfogar över för att lösa enskilda elevers skolsvårigheter när insatserna i den normala undervisningssituationen är otillräckliga. Den kan också ses som en del av skolans elevvårdande insatser. Specialundervisningen innebär att extra lärarresurs sätts in på enskilda elever och får med nödvändighet till konsekvens att berörda elever på ett eller annat sätt urskiljs och ofta avskiljs från de övriga i klassen.

Det officiella syftet med specialundervisningen är att ge hjälp åt de elever som av olika skäl inte klarar den vanliga undervisningen. I möjligaste mån ska stödet vara tillfälligt och ges inom klassens och den normala undervisningssituationens ram, inte i särskilda kliniker eller klasser. Insatserna ska utvärderas och mål och medel diskuteras.²⁹ Efter vår

studies genomförande har en ny läroplan införts som innebär en ännu klarare markering av att eleverna inte ska avskiljas från klassen under längre perioder.³⁰

Användningssättet på våra undersökningsskolor visar emellertid på en annan bild.³¹

- Specialundervisningen ägnas huvudsakligen åt enskilda elever som vårlar skolan problem och som på olika sätt stör dess ordning och normer.
- Specialundervisningen binds till stor del upp av samma elever, ofta flera läsår i följd.
- Klinikundervisning var fortfarande den förhärskande formen för specialundervisning. Endast i ett fåtal skolor var huvuddelen av specialundervisningen integrerad i klassen genom s k kompanjonlärarskap.³²
- Utvärderingen inskränkte sig oftast till en bedömning av om eleven kunde återgå till klassundervisning eller ej. Utvärdering av syfte, metoder och resultat var sällsynt.

Liksom för elevvården i stort gäller att arbetsformerna varierar mellan rektorsområden och skolor. Inom de båda huvudformerna för specialundervisning, den segregerade och den integrerade formen, finns många sätt att arbeta. Avgörande för om t ex kliniken betraktas som ett stöd eller straff — både av lärare och elever — är ofta speciallärarens personliga engagemang. Men också faktorer som personalens problemsyn, samarbetsförhållanden, tillgång på medel samt föräldraattityder påverkar skolornas olika användning av specialundervisningen.

Utfallet på individplanet blir rimligen mycket olika. De flesta undersökningar tyder på att den traditionellt utformade klinikundervisningen sällan ger positiva resultat i form av bättre möjligheter för de berörda eleverna att klara klassundervisningen.³³ "Det är verkligen paradoxalt att svagt begåvade barn, som har speciellt utbildade lärare, barn på vilkas utbildning det läggs ner större kostnader per capita och vilkas utbildning är speciellt anpassad, uppnår målet för sin utbildning på samma eller lägre nivå som lika svagt begåvade barn som inte haft dessa fördelar och har varit tvingade att stanna kvar i de vanliga klasserna."³⁴

Det finns också andra effekter, som är svårare att mäta därför att de innebär en motsättning. Ofta betonas att det är värdefullt för barn med problem att få vuxenkontakter, vara i mindre grupp, få intresse och uppmärksamhet, men samtidigt betonas konsekvenser som stämpling, isolering och utslagning. Hur specialundervisningens effekter upplevs beror naturligtvis på om man talar om enskilda elever eller om effekter på strukturell nivå.

Specialundervisningen är beroende av samma ramar som elevvården. Man ägnar sig åt olika slags problembehandling, som är relaterade till

skolans två slag av pedagogisk praxis. Den ena innebär att föra vissa elever vidare till högre kunskapsnivåer och utbildningar, den andra att ge ett givet mått av begränsade kunskaper åt övriga elever. Huvuddelen av specialundervisningen är exempel på den senare praktiken.

I vissa fall kan s k problemelever motiveras till att bättre tillgodogöra sig skolsystemets fördelar. Om eleverna inte kan motiveras, måste de ändå förmås att acceptera skolans ordning, följa det disciplinära regelsystemet (närvara på lektionerna, inte vara störande etc). Lyckas man inte med att få dem anpassade till skolans ordning, måste man tillgripa någon form av förpassning av dem ut från den normala undervisningssituationen. Målet för vissa delar av specialundervisningen är att få enskilda elever att acceptera skolans ordning.

Specialundervisningens effekter

Specialundervisningen kan enligt vårt resonemang ha *stödjande*, *disciplinerande* eller *utsorterande* effekter för de berörda eleverna. Från intervjuundersökningarna med elevvårdare och skolledare framkommer tre huvudsakliga användningssätt:

1. Specialundervisningen kan vara ett medel att klara tillfälliga eftersläpningar i skolarbetet eller andra tillfälliga problem hos eleven. Detta är den officiella funktionen. Vanligen – i vårt intervjumaterial – är den kopplad till klinikform, men lika tänkbar i integrerad specialundervisning.

2. Den kan fungera som bestraffning eller hot. Detta användningssätt är mera entydigt knutet till klinikformen och nämns aldrig av skolpersonalen ens som en inofficiell funktion.

3. Den kan fungera som mer eller mindre permanent avskiljande av elever som är störande i den vanliga undervisningen. Formen är vanligen klinik, men också kompanjonlärarskapet ger utrymme för att avskilja elever från lärarnas normala arbetssituation. Hela resurslärarsystemet kan användas för att åstadkomma en nivågruppering inom klassens ram.

De tre nämnda funktionerna är därmed inte nödvändigtvis förknippade med de tre användningssätten. I de individuella fallen kan t ex en åtgärd som sätts in som bestraffning verka som stöd. Likaså kan en tillfällig stödåtgärd få långsiktiga konsekvenser för en elevs motivation eller kamratkontakter. Vilka effekter man får på individplanet blir naturligtvis i viss mån beroende på faktorer i den specifika skolmiljön t ex personalens arbets- och synsätt, resursens storlek, formen för specialundervisning etc.

I sina generella effekter menar vi dock att specialundervisningen med

nödvändighet styrs av samma tudelning i pedagogisk praxis, regelsystem och problemsyn som kännetecknar den vanliga pedagogiska verksamheten: vissa elever kan med denna hjälp motiveras att utnyttja skolsystemet till vidare avancemang i utbildningskarriären, andra måste fås att passivt acceptera ordningen. De förra kommer vanligen från de sociala skikt, som av erfarenhet nått långt i utbildningssystemet, de senare från skikt som dominerar bland de lägre utbildningsnivåerna. Speciallärare och annan skolpersonal tvingas värdera eleverna enligt de kriterier som styr övrigt pedagogiskt arbete. En elevs studieförutsättningar uppfattas i kategorier som begåvning, intresse, motivation, stimulans i hemmet och blir avgörande för om specialundervisningen får stödjande eller anpassande funktion.

Specialundervisningsresursens användning

Årskurs 3

Den första kartläggningen av vilka elever som fick del av skolans speciella resurs för elever med problem i skolarbetet genomfördes läsåret 1974/75. De nya statsbidragsbestämmelserna hade ännu inte införts, men avsikten med den extra resurs som fanns i skolan var att den skulle gå till elever med "speciella behov". Man var emellertid inte enig om vilka elever som avsågs. Eftersom det i skolan är vanligt att relatera problemnivån till olika provresultat och betyg lade vi upp studien på följande sätt: Vi studerade hur många av de elever som hade 1:or och 2:or på standardprovet som fick speciellt stöd från skolans sida i form av undervisning av speciallärare. Årskurs 3-undersökningen visade att specialundervisningen i huvudsak gavs åt elever som var lågpresterande och att det extra stödet oftare gavs åt denna elevgrupp i högstas- än i lågstas- klasser. I den förstnämnda klasstypen fick 48% av eleverna som presterade 1:or och 2:or på standardprovet i svenska denna hjälp mot 25% i lågstas- klasserna.³⁵ Detta kan förklaras med att man vid denna tidpunkt i större utsträckning fördelade specialundervisningsresursen tämligen lika mellan skolorna (efter antalet elever), medan behovet – mätt i andelen lågpresterande – var mycket olika. Socialgrupp III-eleverna, som utgör huvuddelen av elevgruppen i lägre- och lågstas- klasserna är i betydligt större utsträckning lågpresterande än socialgrupp I- och II-eleverna, som utgör huvuddelen av eleverna i övre- och högstas- klasserna. Medlen räckte längre i de klasser där de flesta elever kom från högre sociala skikt.

Årskurs 6

Samma slags registrering av andelen specialundervisade elever företogs då elevgruppen gick i årskurs 6. Även under mellanstadiet är det som framgår av tabell 7.2 i störst utsträckning elever med lägst poäng på standardprovet som får extra stöd i skolan. Omkring 50–60% av eleverna med en 1:a på standardprovet i svenska fick specialundervisning.

Tabell 7.2 Andel elever med specialundervisning i förhållande till standardprovresultatet i åk 6 inom varje klasstyp

Standardprov i svenska åk 6	Hög- status	Övremedel- status	Lägremedel- status	Låg- status	Totalt
1	48	57	51	58	54
2	18	27	29	22	25
3	4	6	6	5	5
4	1	3	1	2	1
5	—	—	3	—	—
Totalt	7	12	15	17	12
Antal	49	114	127	78	368

n = 3 034

I årskurs 6 finns det inte en systematiskt större andel elever med specialundervisning i hög- och övremedelstatusklasserna. Sammantaget har 25% av eleverna som presterade 1:or och 2:or på standardprovet i svenska i högstatusklasserna extra stöd jämfört med 33% av eleverna i lågstatusklasserna.³⁶

Årskurs 9

Situationen i årskurs 9 liknar mer den som förekom under lågstadiet. Andelen elever som presterar 1:or och 2:or på standardprovet i svenska är betydligt större i lågstatus- än i högstatusklasserna. Varannan elev som presterar 1:or i högstatusklasserna får extra stöd mot var fjärde elev i lågstatusklasserna. På prestationsnivå 2 får eleverna hjälp i lika stor utsträckning.

Tabell 7.3 Andel elever med specialundervisning i förhållande till standardprovresultatet i svenska i åk 9 inom varje klasstyp

Standardprov i svenska i åk 9	Hög- status	Övremedel- status	Lägremedel- status	Låg- status	Totalt
1	48	25	40	23	33
2	13	14	17	14	15
3	1	3	3	3	2
4	1	—	1	1	1
5	—	—	2	—	—
Totalt	3	5	9	9	6
Antal	28	49	81	35	193

n = 3 029

I samtliga tre årskurser ges specialundervisning i störst utsträckning åt socialgrupp III-elever. I årskurs 9 får 6% av samtliga elever extra stöd i svenska. Andelen är något högre i lägremedel- och lågstatusklasserna.

Det är inte möjligt att med säkerhet koppla den förändrade fördelningen av specialundervisningsresursen till någon enskild förklaring, utan det kan vara fruktbart att söka förklaringar på olika plan:

- i förhållanden utanför skolan i samhällsutvecklingen under den tid vår studie pågått,
- i förändringar av skolans problemsyn och principer för resursfördelning,
- i utvecklingen av eleverna från 10 till 16 års ålder,
- i olika tillämpningspraxis på olika stadier,
- i förändringar hos undersökningspopulationen.

I den tidigare refererade utvärderingsstudien av det nya statsbidragssystemet fann man att det skett en minskning av de medel som tidigare definierats som specialundervisning (från 0.3 vt till 0.23 vt/elev). Det har också skett en ändring i användningssätt; dels från lägre stadier mot högre och dels från specialundervisning till gruppindelning vilket bl a resulterat i ett ökat antal 20-grupper.³⁷

Decentraliserat beslutsfattande

Från mitten av 1970-talet började problem i skolor och bostadsområden att uppmärksammas mer än tidigare. Det hade delvis att göra med konsekvenser av det omfattande bostadsbyggandet under 1960- och 70-talen. Forskningsinsatser och annan samhällelig uppmärksamhet riktades först mot bostadsområden med outhyrda lägenheter och senare mot andra bostadsområden, vilket innebar att problem namngavs, problem som kanske alltid funnits. På motsvarande sätt riktades i SIA-andans efterföljd mer uppmärksamhet mot skolan. Sociala problem visade sig alltmer i storstadsområdena, inte minst i skolorna. Lärarorganisationerna hemställde år 1973 hos regeringen om medel för kortsiktiga åtgärder på skolområdet för att underlätta arbetssituationen för lärarna, särskilda åtgärder på skolområdet. Anslag beviljades med 15 miljoner kronor läsåret 1973/74 och utökades till 59 miljoner kronor fram till 1977/78.³⁸ Från och med läsåret 1978/79 infördes ett nytt statsbidragssystem, som ersatte det gamla systemet med resurser för specialundervisning (0.3 vt per elev) och medel för särskilda åtgärder på skolområdet (SÅS). En av huvudtankarna i SIA-utredningen var att en resursfördelning differentierad efter behov i olika skolområden skulle bättre avhjälpa den besvärliga situationen i skolan.

I en utvärdering av resursfördelningen i grundskolan framkommer att mängden specialundervisning per elev har minskat efter införandet av det nya statsbidragssystemet.³⁹ Det nya statsbidragssystemet innebar också att kommuner och enskilda skolor och deras personal fick ökade möjligheter att påverka användningen av medlen jämfört med tidigare, då användningen mer styrdes genom centrala föreskrifter. I en sammanfattning av utvärderingen skriver Odin: "att den del av SIA-reformen som konkret tog sig uttryck i ett nytt statsbidragssystem för grundskolan i praktiken kommit att styras av det regelsystem och de anvisningar som finns i Lgr 69 och knappast av innebörden i SIA-besluten" ... "att behovsprövning och kriterier för fördelning av förstärkningsresursen till skolorna varit ett svårbemästrat problem i kommunerna med en balansgång mellan en 'rättvis' tilldelning och en tilldelning efter fördelningspolitiska kriterier. SIA-reformens grundläggande principer om en kompensatorisk omfördelning av resurser till svagare grupper och individer i skolan har ofta fått stå tillbaka för krav på 'rättvisa'."⁴⁰

I en situation med vikande arbetsmarknad för lärare kan det vara naturligt att utnyttja sitt ökade inflytande till att i första hand skydda arbetstillfällena vilket också framgår av en tidigare citerad utvärderingsrapport.⁴¹

Olika användningssätt

Specialundervisningen kan också tänkas fylla något olika funktioner beroende på vilket stadium i grundskolan som avses. Under lågstadiet används resursen i samband med skolstarten, skolmognadsproblem, tester, läs- och skrivsvårigheter samt vid vissa psykiska och fysiska handikapp. Lågstadielärarna har oftare större möjlighet att lösa problem i undervisningssituationen och specialundervisningen uppfattas mer som ett stöd än som ett sätt att slippa besvärliga elever i klassrumsundervisningen.

Under mellan- och högstadiet är skolsituationen annorlunda. Lärarna har att göra med elever i pubertetsåldrar och eleverna är inskolade i fastare roller efter många år i skolan. Några börjar släppa kontakt med skolan och visar sitt missnöje på olika sätt. Undervisningen är annorlunda organiserad. De extra medlen används oftare i disciplinärt och socialt syfte och som stöd för elever som hamnat utanför den vanliga skolgången, dvs elever med anpassad studiegång, hög frånvaro och ibland till vissa invandrarelever. De svagpresterande är fortfarande den största målgruppen.

De nämnda förhållandena kan tänkas förklara de olika fördelningarna av specialundervisningsresursen i grundskolans olika stadier, men vi kan inte med stöd av våra data lägga en avgörande betoning vid någon speciell förklaringsgrund.

7.5 Problemuppfattning hos skollärare

Våren 1977 intervjuade vi ett sextiototal skollärare i Malmö, Linköping och Borås kommuner. Undersökningen genomfördes som en del av förberedelsearbetet i samband med införandet av det nya statsbidragssystemet. Vår undersökning tog bl a upp frågan om kriterier för resursfördelningen mellan olika skolområden och skolor. Införandet av det nya statsbidragssystemet innebar en omDispositionering av befintliga medel för specialundervisning snarare än ett totalt tillskott. Förändringen innebar framför allt att besluten om medlens fördelning i högre grad fördes ut till respektive rektorsområde och med ökat inflytande från olika personalgrupper.

Som bakgrund till studien tog vi fram värdena på ett antal variabler som beskrev rektorsområdenas sociala struktur. Exempel på sådana variabler är socialgruppsfördelning, andel invandrare, specialundervisningsresurs, inkomstfördelning, utbildningsnivå, andel socialhjälpstagare och andel nybyggda lägenheter. Rektorsområden med stor andel socialgrupp III-elever, invandrare, socialhjälpstagare etc ansågs vara de mest problemfyllda.

Så gott som alla rektorer konstaterade att skillnaderna mellan rektorsområdena är stora och att områdets sociala struktur har en avgörande betydelse för arten och omfattningen av problem i skolorna.⁴²

Många av de intervjuade skollärarna ansåg dock att skolans resurser i praktiken koncentreras mer till de elever som stör ordningen i skolan än till den grupp som klarar sig dåligt i skolan. De medgav alltså att det var de elever, som vållade skolan problem och störningar, som de extra insatserna riktades mot.

En fördelning av skolans medel som mera utgår från elevernas sociala förutsättningar förordades av flertalet skollärare. Trots att de flesta var principiellt positiva till att socialt problematiska skolmiljöer skulle ha mer extra medel, fanns hos många invändningar mot att vissa "problemområden" prioriterades i resursfördelningen i kommunen. Ett vanligt argument var: skolor med fler "jobbiga" elever ska ha större resurs, men inte så mycket att andra blir lidande.

8. Slutord

Det principiellt nya med vår undersökning är vår vägledande tanke att en social åtskillnad ofta också innebär en rumslig åtskillnad. Vi har därför kombinerat social segregation och social skiktning i beskrivningen av skolklassen. Även inom själva skolan har vi försökt visa hur sociala skillnader ofta sammanfaller med rumsliga i den meningen att de uppdelningar av eleverna som görs inom klassen (vid grupptimmar, tillvalsämne och kursalternativ m m) i regel samvarierar starkt med sociala bakgrundsfaktorer och leder till "behandling" på skilda platser i rummet.

Vi har i det föregående beskrivit vilka yttre former denna process tagit sig under de nio åren i grundskolan. Vår beskrivning ger också en bild av sorteringen av individer från olika sociala skikt till allt mer renodlade sociala miljöer.

Den sociala sammansättningen i undersökningsgruppen har varit tämligen stabil under de nio år studien pågått. När de fyra klasstyperna sammanförs till två grupper, en som till hälften eller mer rekryterar sina elever från högre sociala skikt och en där mindre än hälften av eleverna kommer från dessa socialgrupper, framkommer att de högre socialgrupperna (I och II) nästan enbart förekommer i den förstnämnda kategorin. 86% av samtliga socialgrupp I-barn gick i denna typ av klassavdelningar. Motsvarande andelar för socialgrupp IIA, IIB och III uppgick till 75, 52 respektive 29%. Följaktligen går endast en mindre andel av eleverna från högre sociala skikt i klassavdelningar där huvuddelen av eleverna kommer från socialgrupp III eller tillhör den okodifierbara elevgruppen. Detta är en följd av den sociala segregationen i boendet och det sätt på vilket skolan anordnar klassavdelningar.

Under grundskoletiden sker, som vi visat, uppdelningar av eleverna i grupper vid ett flertal tillfällen. Delning av klassen i samband med grupptimmar visar att konsekvensen ofta blir en nivågruppering. Den ena gruppen är duktigare än den andra. Elever från lägre sociala skikt förs oftare till den mindre bra gruppen även om de är lika duktiga som elever från högre sociala skikt. Stödundervisning ges fortfarande i stor utsträck-

ning i klinik, vilket innebär att eleverna avskiljs från den vanliga klassrumsundervisningen. Under högstadiet sker gruppbildningar efter elevernas kursval och tillval.

Dessa gruppbildningar förstärker i de flesta fall den sociala homogeniteten i undervisningsgrupperna genom att de har klart samband med elevernas betyg, vilket i sin tur är kopplat till deras sociala bakgrund. Renodlingen av den sociala sammansättningen i samband med kurs- och tillvalen på högstadiet innebär t ex att sju av tio socialgrupp I-elever i hela undersökningsgruppen går i de mest högstatuspräglade klasserna och läser den teoretiska valkombinationen. En av tio arbetarklasselever går både i denna typ av social skolmiljö och har den teoretiska valkombinationen.

I de lågstatuspräglade klasserna går alltså endast en mindre del av eleverna från högre sociala skikt. Endast en av tio socialgrupp I-elever i undersökningen mot sju av tio socialgrupp III-barn återfinns i dessa skolmiljöer. Att göra det minst teoretiska valet på högstadiet som inte ger den formella kompetensen till teoretiska utbildningar förekommer betydligt oftare i dessa miljöer än i mer högstatuspräglade klasser. En av hundra socialgrupp I-elever går i dessa klasser och läser detta valalternativ mot vart femte socialgrupp III-barn.

Förutsättningarna som råder i olika skolmiljöer är mycket olika och resultatet av skolans verksamhet blir därmed också mycket olika. Förhållanden som karakteriserar de båda mest segregerade klasstyperna — högstatus- och lågstatusklasser — får utgöra exempel på hur skolan kan gestalta sig under de nio åren i den obligatoriska skolan.

Högstatusklass

Läsåret 1974/75 åk 3

Antal klassavdelningar: 31

Socialgruppsfördelning (%)

I	41
IIA	26
IIB	19
III	10
Okod	4
Totalt	100
Antal	724

Andel barn med invandrarundervisning (%):

1

Lågstatusklass

Antal klassavdelningar: 32

Socialgruppsfördelning (%)

I	2
IIA	4
IIB	11
III	71
Okod	12
Totalt	100
Antal	622

Andel barn med invandrarundervisning (%):

17

Andel barn som av skolan definierats som invandrare (minst en förälder med annat modersmål än svenska): 1

Omkring tre fjärdedelar av eleverna bor i villa

Endast 1 av de 31 klasserna har hög elevomflyttning (7 eller fler elever flyttat ut från klassen under lågstadiet)

Omkring 16% av eleverna har kommit nya i klassen under lågstadiet

Av de nya eleverna anges i lärarintervjun ca 15% ha problem med hem, skolan eller med kamraterna.

Andel invandrarelever: 26

Omkring en tiondel av eleverna bor i villa

20 av de 32 klasserna har hög elevomflyttning

Omkring 30% av eleverna har kommit nya under lågstadiet

Av de nya eleverna uppges ca 27% ha sådana problem

Vi har i en av delrapporterna från projektarbetet detaljerat beskrivit de olika rektorsområdenas socioekonomiska struktur med hjälp av statistiska uppgifter om medelinkomst, socialhjälsbehov, invandrarandel, bebyggelseyp, hushållssammansättning, åldersfördelning m m.¹ Uppgifterna gällde hela befolkningen i undersökningsområdena, medan ovanstående uppgifter endast gäller eleverna i de berörda klassavdelningarna. Även om det finns skillnad i de statistiska uppgifterna som påverkar jämförbarheten kan man som en allmän iakttagelse utifrån materialet dock säga att områden med lågstatusklasser vanligen har lägre inkomst, mer socialhjälp, större andel invandrare, mer dominans av flerfamiljs-hus och ett större antal barn än områden där högstatusklasserna återfinns. De villkor som människor lever under är till stor del, som vi tidigare påpekat, kopplade till förhållanden i arbetslivet. Det innebär att segregerade bostadsområden inrymmer sinsemellan mycket olika erfarenheter och därigenom syn på yrkesliv och samhället i sin helhet. I områden med huvudsakligen flerfamiljsbebyggelse har många av invånarna erfarenheter från underordnade arbeten, medan de boende i villaområden av högstatuskaraktär har fler erfarenheter av arbeten i överordnade positioner.

Det tydligaste resultatet av skolans verksamhet är standardprovsresultat och betyg, vilka också är lättast att jämföra för elever i olika skolmiljöer. Elever i högstatusmiljöer är i regel duktigare i skolan än elever i lågstatusklasser. Detta gäller för både standardprov och betyg i svenska såväl som i matematik. I årskurs 3 uppgick elevernas medelprestationer i de båda klasstyperna till följande:

Högstatusklass

Medelbetyg i svenska:	3,5
Medelbetyg i matematik:	3,4
Standardprov i svenska:	3,5
Standardprov i matematik:	3,4

Lågstatusklass

Medelbetyg i svenska:	2,8
Medelbetyg i matematik:	2,8
Standardprov i svenska:	2,8
Standardprov i matematik:	2,5

Genomsnittsprestationerna återspeglas också i fördelningen på olika betygsgrader:

12% av eleverna hade 1:or eller 2:or på standardprovet i svenska i åk 3

53% av eleverna hade 4:or eller 5:or på standardprovet i svenska i åk 3

48% av eleverna hade 1:or eller 2:or på standardprovet

15% av eleverna hade 4:or eller 5:or på standardprovet i svenska

Genomsnittresultat och fördelning på olika betygsgrader var i stort sett oförändrade för eleverna i de båda klasstyperna vid högstadiets slut (åk 9):

Medelbetyg i svenska:	3,5
Medelbetyg i särskild matematik:	3,5
Medelbetyg i allmän matematik:	3,3
Standardprov i svenska:	3,5
Standardprov i särskild matematik:	3,4
Standardprov i allmän matematik:	3,2

13% av eleverna i åk 9 hade 1:or eller 2:or på standardprovet i svenska

48% hade 4:or eller 5:or på standardprovet i svenska

Medelbetyg i svenska:	2,9
Medelbetyg i särskild matematik:	2,9
Medelbetyg i allmän matematik:	2,8
Standardprov i svenska:	2,6
Standardprov i särskild matematik:	2,7
Standardprov i allmän matematik:	2,8

45% av eleverna i åk 9 hade 1:or eller 2:or på standardprovet i svenska

17% hade 4:or eller 5:or på standardprovet i svenska

Den olika fördelningen på betygsgrader innebär att endast ett fåtal i varje högstatusklass anses som "dåliga" i skolan, medan hälften av eleverna presterar 1:or eller 2:or i lågstatusklasserna. Detta påverkar arbetssituationen för både lärare och elever. I lågstatusklasserna måste arbetet inriktas på att få barnen att hänga med, medan man i högstatusklasserna mer obehindrat kan gå framåt i skolarbetet. Den olika andelen bra och dåliga elever i klasserna leder också, som vi visat i avsnittet om nivågruppning, till olika gruppindelningar och olika arbetsmetoder. I lågstatusklasserna delades eleverna i större utsträckning än i högstatusklasserna upp i en "bra" och en "dålig" grupp under lågstadiet. Under högstadiet väljer eleverna själva mycket olika kurs- och tillval, som gör att innehåll och undervisningsmetoder skiljer sig åt i de båda klasstyperna.

Högstatusklass

15% av eleverna i åk 7 väljer allmän kurs i matematik

I åk 9 har denna andel ökat till 29%

9% av eleverna väljer allmän kurs i engelska i åk 7

I åk 9 har denna andel ökat till 13%

Lågstatusklass

37% av eleverna väljer allmän kurs i matematik

I åk 9 har denna andel ökat till 57%

30% av eleverna väljer allmän kurs i engelska i åk 7

I åk 9 har denna andel ökat till 40%

Att gå vidare till teoretiska gymnasiestudier förutsätter inte att eleverna valt ett språk som tillval, men övergången underlättas betydligt.

83% av eleverna har språk som tillsämne i åk 9

46% av eleverna har språk som tillsämne

Elever som läser särskild kurs i engelska och matematik samt språk som tillval har de bästa förutsättningarna att gå vidare till teoretiska studier i gymnasieskolan. Elever med allmän kurs i engelska och matematik samt annat ämne än språk som tillval har i princip valt bort sina möjligheter att omedelbart efter grundskolan gå vidare till de 3- och 4-åriga linjerna på gymnasieskolan. Andelen elever med de olika valalternativen varierar mycket inom varje klasstyp såväl som mellan de båda klasstyperna. Andra valalternativ som i olika stor utsträckning öppnar vägen till teoretiska gymnasielinjer varierar också mellan de båda klasstyperna. Vi har tidigare visat att 91 respektive 70% i högstatus- och lågstatusklasserna valt särskild kurs i engelska. För de flesta gymnasielinjer är särskild engelska dock det enda formella kravet.

Elevernas medelbetyg och val av ämnen och kurser återspeglas också i hur

Högstatusklass

Social-grupp	Spr+ mas + engs	Ej spr+ maa+ enga
I	79	2
IIA	66	7
IIB	47	12
III	33	17
Okod	38	7
Totalt	63	7

Lågstatusklass

Social-grupp	Spr+ mas + engs	Ej Spr+ maa+ enga
I	(60)	—
IIA	64	27
IIB	40	18
III	27	26
Okod	27	20
Totalt	31	23

stor andel elever i de båda klasstyperna som går vidare till gymnasieskolans olika linjer. Andelen elever som inte direkt går in i gymnasieskolan varierar också kraftigt mellan de båda klasstyperna.

Utbildningsalternativ efter grundskolan	%	Utbildningsalternativ efter grundskolan	%
3—4-åriga linjer	59	3—4-åriga linjer	27
2-åriga teoretiska linjer	14	2-åriga teoretiska linjer	12
vårdlinjen	2	vårdlinjen	3
2-åriga praktiska + specialkurser	17	2-åriga praktiska + specialkurser	36
Ej i gymnasieskolan	8	Ej i gymnasieskolan	22
Totalt	100	Totalt	100

Elevernas hela skoltid har också präglats av omflyttningen i klassavdelningen såväl när det gäller kamrater som lärare. I årskurs 9 var andelen elever som gått i samma klassavdelning under hela grundskoletiden mycket olika.

Gått i samma klass sedan:	%	Gått i samma klass sedan:	%
åk 1	56	åk 1	33
åk 2—3	8	åk 2—3	12
åk 4—6	20	åk 4—6	37
åk 7—9	16	åk 7—9	18
Totalt	100	Totalt	100

Högstatusklass

Åk 3-lärarnas genomsnittliga antal år som lärare: 17

Åk 3-klasserna hade i genomsnitt haft 1 lärare under lågstadiet

Åk 7-lärarna har i genomsnitt arbetat 9 år på skolan

Åk 7-lärarna har i genomsnitt 17 års yrkeserfarenhet

Lågstatusklass

Åk 3-lärarnas genomsnittliga antal år som lärare: 8

Åk 3-klasserna hade i genomsnitt haft 2 lärare under lågstadiet

Åk 7-lärarna har i genomsnitt arbetat 4 år på skolan

Åk 7-lärarna har i genomsnitt 9 års yrkeserfarenhet

Alla dessa förhållanden inverkar på skolans sätt att fungera för elever från olika sociala skikt och i olika skolmiljöer. Skillnaderna accentueras successivt under grundskoletiden och skolsituationen för eleverna från olika sociala skikt blir mer och mer homogen, vilket framgår av illustrationen här nedan:

Socialgrupp I

	Antal	%
Samtliga elever i åk 9:	667	100
Elever som går i högstatusklass i åk 9	354	53
Elever som går i högstatusklass i åk 9 och som gått i samma klass sedan åk 1	218	33
Elever som går i högstatusklass i åk 9 som gått i samma klass sedan åk 1 och som har teoretisk valkombination i åk 9	175	26

Socialgrupp III

	Antal	%
Samtliga elever i åk 9	1 641	100
Elever som går i högstatusklass i åk 9	101	6
Elever som går i högstatusklass i åk 9 och som gått i samma klass sedan åk 1	46	3
Elever som går i högstatusklass i åk 9 som gått i samma klass sedan åk 1 och som har teoretisk valkombination i åk 9	13	1

Vårt eget empiriska material visar på punkt för punkt att skillnaderna är stora mellan de båda klasstyperna. En annan svensk skolstudie visar på ytterligare olikheter, som ytterligare stärker våra resultat. Betoningen av skolkunskaper och betyg av såväl lärare som föräldrar tillsammans med ett stort föräldraengagemang är några av de drag som utmärker den skoltyp som liknar våra högstatusklasser. Arbete med den omedelbara sociala verkligheten karakteriserar däremot den skola som har en social sammanställning som påminner om våra lågstatusklasser. Detta inverkar också på vad lärarna framhåller som viktiga mål för sitt arbete med eleverna. I skolan av högstatuskaraktär poängteras den individuella utvecklingen i större utsträckning än i den andra skoltypen, där arbetet är "inriktat på att möta och bearbeta yttringar av sociala konflikter och problem i skolan."² Lärarnas arbete i högstatusskolan inriktades på att lära ut kunskaper vilkas innehåll i varje ämne finns detaljerat beskrivet i läroplanen och dess supplement. Det är däremot inte lika klart vad social utveckling innebär i det praktiska arbetet.³ Det är det senare arbetet som ofta betonas som väsentligt i områden av lågstatuskaraktär.

Språkets betydelse och funktion har beskrivits i en mängd studier. Det har hävdats att olika sociala skikt är mer eller mindre språkligt förberedda att fungera efter skolans språknormer.⁴ Medelklassbarnens språk överensstämmer mer med det som används i skolan. Det är mer abstrakt och inte lika kontextbundet som arbetarklasselevernas.⁵ Det finns också

forskare som hävdar att "skolans norm för vad som är ett 'bra språk' bottenar i en norm för vad som är bra kommunikation. Den normen hänger i sin tur ihop med vad som räknas som kunskap. Den kunskap som skall förmedlas antas vara oberoende av dem som förmedlar den och dem som skall lära in den. För att visa att man har tillägnat sig en viss kunskap skall man då kunna prata och skriva om den på ett sådant sätt att man behandlar den som kunskap och inte som personliga erfarenheter."⁶

Även i andra aspekter av skolans verksamhet finns skillnader mellan de båda klasstyperna. I en undersökning av hur skolan sköter sina kulturuppgifter och sitt kulturella ansvar, som vi medverkat i, intervjuades lärare, elever och föräldrar i några av våra undersökningsskolor. Även på detta område framkom stora skillnader mellan skolor med olika social sammansättning. Det var uppenbart att i skolor av högstatuskaraktär var de traditionella "finkulturella" inslagen fler än i skolor av lågstatuskaraktär. De uppskattades dessutom mer av både elever, föräldrar och lärare. De kulturella inslagen i dessa skolor utgör inte sällan ett komplement till de kulturupplevelser som elever har erfarenhet av från sin hemmiljö. Föräldragruppens och lärarnas uppfattningar om vad som är eftersträvärt skiljer sig inte heller så mycket åt i dessa miljöer. I arbetarklassområden är de "finkulturella inslagen" i skolan betydligt färre. Det finns också en större skillnad i föräldrarnas och lärarnas uppfattningar om skolan och vad som händer där. I många fall byts den ömsesidiga respekten i medelklassområdena mot en ömsesidig misstro i arbetarklassområdena.⁷

Dessa olikheter i skolmiljö och livsbetingelser i övrigt återspeglas i elevernas självuppfattning. När vår elevgrupp gick i årskurs 8 fick den för projektets räkning skriva uppsatser om sin framtidssyn. Redan i denna årskurs visade sig eleverna ha stor insikt om sin framtida utbildningsposition. Nästan samtliga socialgrupp I-elever (96%) såg det som naturligt (eller nödvändigt) att gå vidare till gymnasieskolan. En klar majoritet av socialgrupp III-barnen delade denna uppfattning, men nämnde 2-åriga linjer (62%) i betydligt större utsträckning än socialgrupp I-eleverna som huvudsakligen nämnde 3- och 4-åriga linjer som planerade studiealternativ (83%).

Uppsatsanalysen visar dessutom att eleverna är medvetna om skillnaderna inom utbildningssystemet och kopplingen mellan utbildning och arbetsmarknad. Eleverna har redan i årskurs 8 en klar uppfattning om vilken gymnasielinje de kommer att gå och var de kommer att hamna på arbetsmarknaden. Det finns också en påtaglig insikt om skillnaderna mellan pojkars och flickors chanser att nå högre positioner i samhället. Framtiden ter sig mer positiv för pojkarna från högre sociala skikt. Flickorna upplever sig ha en betydligt ovissare framtid på arbetsmarknaden.

Differenserna i elevernas framtidsuppfattningar, som är kopplade till kön, minskar ju högre socialgrupper man rör sig med. Skillnaderna är klarast mellan arbetarklasspojkar och arbetarklassflickor. Bägge dessa grupper planerar att gå vidare till framför allt de 2-åriga gymnasielinjerna, vilka är kraftigt könsmässigt segregerade. Det är t ex nästan bara pojkar som går på verkstadsteknisk och fordonsteknisk linje, medan det är ytterst få pojkar som går på de flickdominerade konsumtions- och vårdlinjerna. Den könsmässiga uppdelningen är inte lika tydlig på de 3- och 4-åriga linjerna, där barn från högre socialgrupper huvudsakligen går.⁸

Det jämlikhetskriterium som de socialdemokratiska skolreformerna främst utgått från har varit lika tillgång till utbildning. Men att lika tillgång till utbildning uppfattas som ett otillräckligt instrument för att nå jämlikhet framskymtar i olika formuleringar i officiella dokument kring skolans reformarbete under 1970-talet. I direktiven till SIA-utredningen säger man t ex att "generella reformer kan missgynna grupper som av olika skäl inte förmår utnyttja de förbättrade möjligheterna."⁹ I en senare utredning om ändrad ansvarsfördelning på skolområdet uttalas det ännu klarare: "En likvärdig utbildningsstandard kan alltså enligt vår bedömning inte begränsas till en större jämlikhet i bemärkelsen att alla skall ha samma tillträde till utbildning och behandlas lika under utbildningstiden. De som har speciella behov eller svårigheter skall tvärtom behandlas *olika* i syfte att en större jämlikhet ska föreligga vid utbildningens slut än vid dess början."¹⁰

Intentionerna bakom de socialdemokratiska skolreformerna har bl a varit att påverka jämlikheten i livskarriär. Även så sent som vid 1969 års socialdemokratiska partikongress betraktades utbildningen som ett av de främsta medlen att uppnå jämlikhet i samhället. Alva Myrdal konstaterar i sin föredragning: "*Utbildningspolitiken* har av jämlikhetsgruppen betraktats som det strategiskt sett viktigaste instrumentet för att radera klassgränserna."¹¹ Hon anför vidare i samma föredragning: "Det mest strategiska inslaget, det där vi skjuter av en verklig spjutspets mot framtiden, är utan tvivel utbildningspolitiken. Den innebär ett jättelyft ut ur det gamla klassamhället, där klassuppdelningen så obönhörligt följde just utbildningsskillnaderna. När nu alla unga, varefter de hinner uppför den nya utbildningsstege som erbjuds dem, får en grundskola som motsvarar den gamla realen och åtminstone 3/4-delar av de unga får en utbildning ungefär upp till vad som förr var studenten — då kommer detta att utlösa mycket större reformer på andra områden än vi hittills förstått."¹²

Skolreformerna under efterkrigstiden har alltså av några setts som ett av de viktigaste medlen att skapa jämlikhet mellan olika grupper i samhället. Skolforskningen under 1960- och 70-talen har emellertid med all tydlighet visat att utbildningen inte haft den stora effekt på jämlik-

heten i samhället som man förväntat sig. Konsekvenserna av grundskole-reformen kan sägas endast ha blivit en något mjukare och mindre tydlig differentiering av olika samhällsklassers barn än vad som skedde inom det tidigare parallellskolesystemet. Arbetarklassbarnen undervisas visserligen inom samma skolform som högre samhällsklassers barn, men resultatet blir ändå genom segregation i boendet, genom elevgrupperingar i skolan, genom kursval och tillval och genom skolans inre arbete att de skolas i olika "skolformer" inom den sammanhållna grundskolan till olika positioner i samhället. De utbildningsvägar som genomgås av arbetarklasseleverna leder fortfarande i stor uträkning till manuella yrken och underordnade positioner. Högre samhällsskiktets barn fortsätter att via andra utbildningsvägar skaffa sig längre utbildningar som tenderar att leda till intellektuellt arbete i överordnade positioner i arbetslivet.

En central forskare som varit knuten till det socialdemokratiska reformarbetet inom utbildningen har summerat sina erfarenheter på följande sätt: "Denna kortfattade och föga dokumenterade genomgång av olika jämlikhetssyftande ingrepp i framför allt utbildningssystemet måste tyvärr utmynna i en rätt pessimistisk syn på möjligheterna att med åtgärder endast inom utbildningen åstadkomma jämlikhet ens i förhållande till det relativt svaga kriteriet lika deltagande i utbildning från olika sociala grupper. Till lika resultat och lika effekter på levnadsnivån är steget än större. För mig som sysslat med dessa frågeställningar under huvuddelen av min yrkesverksamma tid är det bittert att konstatera att 'the limits of educational reform' (Carnoy & Levin, 1976) kanske går alldeles utanför husknuten."¹³

Att lika behandling av olika grupper kan missgynna redan missgynnade formulerades, som vi tidigare pekat på, i direktiven till SIA-utredningen. I en studie av tidsanvändningen och kunskapsutvecklingen framhålles bl a: "Han (P Croll) finner att när undervisningen börjar har eleverna ur högre sociala skikt och klasser bättre baskunskaper och basfärdigheter. Han finner att dessa skillnader består efter ett års undervisning. Orsakerna till detta är att barnen behandlas lika."¹⁴ Ytterligare en komponent i skolans verksamhet som gör att medelklassbarnen är i överläge jämfört med arbetarklassbarnen är det språk som används i skolan. Skolans språkbruk torde vara mera likt de dominerande skiktens språk.¹⁵

Flertalet av efterkrigstidens utbildningsreformer har haft en uttalad målsättning att öka jämlikheten i samhället. Det har dels skett i form av organisatoriska förändringar och dels i form av ändrade intagnings- och behörighetsregler. Även på bostadssidan har en rad olika reformer genomförts primärt med målsättningen att ge alla tillgång till en sund och rymlig bostad. Det karakteristiska för de bostadspolitiska insats-

erna under efterkrigstiden — som en kontrast till 1930-talets — har varit att de utformats som ett generellt samhällsstöd och inte för selektiva grupper. Grundskolan har reformerats för att alla barn ska få tillgång till lika utbildning och få lika chans att gå vidare i utbildningssystemet. Gymnasieskolan har också breddats och förändrats till att bli en sammanhållen skolform i den meningen att man fört samman äldre skolformer till den nya gymnasieskolan. Även på högskolenivå har reformarbetet inneburit att fler och fler utbildningar samlats under en gemensam organisation. De ändrade behörighetskraven har inneburit att även andra grupper än studerande med gymnasiekompetens fått tillträde. Reformerna har emellertid fått begränsat inflytande på den sociala snedrekryteringen till respektive utbildningsnivå. Inom grundskolan väljs teoretisk valkombination, på gymnasieskolan väljs de 3- och 4-åriga linjerna och inom högskolan väljs längre högskoleutbildningar (prestigeutbildningar) fortfarande i absolut störst utsträckning av elever från högre sociala skikt i samhället.¹⁶

En utgångspunkt för reformarbetet inom skolan är en föreställning om att ojämlikheten i samhället är ett resultat av bristande resurser eller egenskaper hos den missgynnade gruppen. Reformarbetet inriktas därför framför allt på att kompensera dessa brister i eller utanför skolan. Bakom införandet av den allmänna förskolan låg tanken att genom ett extra år före skolstarten skulle eleverna kunna börja skolan från en mer likartad utgångspunkt. I USA har detta tagit sig formen av stora program för de färgade och andra minoritetsgruppers barn, t ex de sk Headstart-programmen. Inom skolan kan skolor med "problematiske upptagningsområden" ges mer medel för att öka lärartätheten eller för att utöka elevvårdsverksamheten etc. Ett sådant resurstillskott till vissa skolmiljöer upplevs inte som problematiskt av andra skolor så länge medlen för skolans verksamhet inte minskas. I våra intervjuer med skolledare framkom också att de var överens om att vissa skolområden behövde mer resurser eftersom de var mer arbetskrävande, men att de inte skulle ges så mycket att andra rektorsområden fick reducerade anslag. Det blir på detta sätt mycket små variationer mellan skolområdena vid fördelningen av medel som är en av de få möjligheter skolan i dag förfogar över för att motverka ökade klyftor mellan elever från olika sociala skikt.

Att uppnå målet om en likvärdig utbildningsstandard som det formuleras i utredningen om den ändrade ansvarsfördelningen i skolan förutsätter att:

- "a) Alla barn och ungdomar skall ha *tillgång* till en likvärdig utbildning oavsett bostadsort, ekonomiska förhållanden, kön, begåvning, utbildningsnivå, intresseinriktning, föräldrarnas studiebakgrund och intresse för barnens studier.

- b) Alla ska ha *lika rätt och bör få samma möjligheter* till skolutbildning, vilket i sin tur innebär att
- c) skolan måste göra särskilda insatser för dem som har behov av stöd och stimulans.”¹⁷

Som vi ofta påtalat och visat blir resultatet av skolans verksamhet att redan gynnade grupper ytterligare gynnas i skolsituationen. Detta sker på ett flertal sätt. Även om det inte alltid uttalas klart så finns en medveten satsning och premiering av speciella kvaliteter hos eleverna. Således råder det enighet om att ”skolan skall ge de teoretiskt studiebegåvade eleverna en god grund för fortsatt utbildning.”¹⁸ Uppdelningen på allmän och särskild kurs kan ses som ett uttryck för denna enighet. Emellertid sker det mesta i denna differentieringsprocess inte genom medvetna handlingar utan är ett uttryck för vilka grupper och intressen som skall vara och är normgivande för umgängesreglerna i skolan. De medel som skolan förfogar över för att motverka denna uppdelning mellan olika sociala grupper är att kompensera de ”missgynnade”, de som i något avseende ”brister”, genom att tilldela extra medel till elever eller till områden där elever med sådana ”brister” är överrepresenterade. Om detta synsätt, att kompensera vissa ”eftersatta” grupper, kvarstår, kan det i ett ekonomiskt läge där ytterligare anslag för skolans verksamhet inte är att vänta bli nödvändigt att omfördela medel från gynnade till mindre gynnade skolområden.

En genomgående strävan i efterkrigstidens reformarbete har varit att alla barn oavsett social bakgrund ska gå i en och samma skolf orm. I läroplanerna från 1960-talet och framåt påtalas också vikten av att klasserna är socialt blandade eftersom det främjar elevernas sociala utveckling. ”Den inövning av sociala vanor och attityder, som betyder så mycket för elevens framtida anpassning i samhället, sker bäst i klasser, som erbjuder en mångsidig social miljö, i vilken ett gott gemenskapsförhållande råder. Skolstyrelsen bör därför verka för att klasserna anordnas så, att en så allsidig social sammansättning som möjligt erhålls (vår kursivering).”¹⁹ I Lgr 80 påtalas att den allsidiga sociala sammansättningen även bör gälla för arbetsenheterna.²⁰

Vid anordnandet av klassavdelningar finns en praxis att barnen ska gå i den skola som ligger närmast där de bor. De ska också ha en så trafiksäker väg till skolan som möjligt och de ska ges tillfälle att även i skolan umgås med de kamrater som de redan känner i grannskapet. Bostadsområdets sociala sammansättning kommer därför att få en stor betydelse för den sociala sammansättningen i skolan. Elever som bor inom samma ofta socialt homogena bostadsområde kommer att gå till samma skola. Inom samma skola kommer de barn som bor nära varandra också att gå i samma klassavdelning. Det finns ytterligare en praxis som får betydelse för den sociala sammansättningen i klassavdelningarna. De elever

som börjar i skolan tillsammans ska om möjligt vara klasskamrater under hela sin skoltid. När eleverna går över från de mindre skolenheterna på låg- och mellanstadiet till de större högstadieskolorna bibehålls därför dessa klasser ofta intakta. Dessa båda praxis är ofta mer vägledande för anordnandet av klassavdelningar än den princip om socialt allsidigt sammansatta klasser som formuleras i läroplanerna.

En utgångspunkt för förståelsen av våra resultat – skillnader i olika sociala skikts fördelning i det fysiska rummet och de olika sätt varpå skolorna fungerar i dessa sociala miljöer – är de djupare bakomliggande skillnaderna i människors livsvillkor. Vi har tidigare påpekat att vem som har kontroll över det fysiska arbetet, arbetskraften och över investeringar och resursfördelning har avgörande betydelse för hur relationen mellan olika sociala grupper i samhället kommer att se ut och upprätthållas. De villkor som människor lever under präglar helt naturligt deras livssituation inom boende, konsumtion, fritid m m. Utbildningen har ofta tilldelats rollen att ändra på det som upplevs som orättvist. Resultaten av efterkrigstidens skolreformer har dock inte blivit odelat positiva och för att anknyta till ett av våra tidigare citat (s 150) har även vi en pessimistisk syn på att man enbart med utbildningsreformer kan åstadkomma ökad jämlikhet i samhället.

I vår studie har vi velat visa hur bostadsmarknaden genom att återspegla människors materiella villkor skapar förutsättningar för mycket olika skolområden. Vi har visat vad som händer i skolan alltifrån inplaceringen i klassavdelningar i årskurs 1 till genomgången grundskola i årskurs 9 som gör att målet om en likvärdig utbildning för alla elever oavsett social bakgrund inte uppnås. Vi har studerat hur elever med olika social bakgrund åtskiljs i skolor, klasser och undervisningsgrupper och hur detta försvårar möjligheterna till likvärdighet eller snarare hur det underlättar bibehållandet av olika utbildning för olika sociala skikt i samhället.

Summary

Segregation and Swedish Schools

The preface gives a short background to our study of the Swedish comprehensive school. It serves to relate the study to a discussion about when, how and why pupils are differentiated from each other inside the same school. The controversy was of special interest after the decision was taken in 1950 to introduce the comprehensive school on trial basis for a period of ten years. This decision implied the same 9 year schooling for all pupils in the country irrespective of sex, social background and geographical residence. The formal decision to establish the comprehensive school was not taken until 1962, and organisational changes decided upon in 1969 decreased the formal differentiation even more than the decision from 1962. Interest was therefore not very great for a study of social segregation in Swedish schools in the late 1960's. A pilot study made at this time in the third biggest Swedish town, Malmö, had, however, very clearly shown that pupils attending different school units were very often recruited from different residential areas. Since residential areas are segregated this meant that pupils from various social background went to different schools.

In the late 1960's the Low Income Commission investigated the level of living in Sweden. The aim of the survey was to describe living conditions according to a scale which attempted to measure levels of social welfare. Among the items considered were housing, education, income, work and working conditions, health and nutrition. Chapter Two contains a short summary of the living conditions of the parents to those children we have followed in our study. These children were born in 1965. The living conditions reported here mainly concern their housing situation, income and education. With help of the data from the investigation it is very easy to provide a picture of how different social groups lived in Swedish society at that time. The working class still had the least education, lived more densely and had the lowest average in-

come. The children belonging to the upper social strata continued their education onto the upper secondary school and went to universities to a much greater extent than children from working class homes. This was the case even though school reforms in the 1950's and 1960's had given all children an equal opportunity to education.

Chapter Three presents the concepts used in the study. The connection between conditions in working life and education are here discussed, for example how the differences between intellectual and manual work are transmitted from working life and how this division is maintained in school. The division between manual and intellectual work corresponds to social relations in society upheld by the division between capital and labour. Residential segregation is discussed here as one of the ways in which the reproduction of these social conditions is maintained.

There are many practical difficulties connected in measuring the impact of segregation as distinct from other aspects of differentiation in a study of this sort. We have tried however to list the conceivable effects of segregation—negative and positive. A similar kind of analysis has been made of the impact of segregation in school.

The Swedish school system is designed to give all children the same quality of education. The practice of assigning pupils to various class and school units, however, often works in an opposite direction. In the official regulations concerning the assigning of pupils to a class unit, the option to attend the same class unit as long as possible during the 9 compulsory years at school is stressed. The school buildings by recommendation from the National Board of Education, are placed as central as possible in a neighbourhood. A second practice implies that children should attend the school that is situated closest to where they live. In the official guidelines from 1969 and 1980, however, another principle is given special attention. According to this recommendation pupils are to spend their time at school in a surrounding that is as socially diversified as possible. A heterogeneous social milieu is the most suitable for learning the habits and attitudes that correspond to the forms of a democratic society.

As a result of the prevailing residential segregation, pupils attending different class and school units, especially at the junior and middle level (1–6th grade), go to schools that primarily recruit their pupils from the same social groups. When children reach the senior level in the compulsory school (7–9th grade), they are sent to larger school units, which means that children from smaller school units are assembled in bigger assignment areas. The practice of keeping classmates together in the same class unit as long as possible, however, impedes the class units from becoming more socially heterogeneous. Class units are kept intact when

they go on to the senior level.

Inside the same school, pupils are differentiated into groups which are even more homogeneous in content. A voluntary choice of subjects and courses in the 7th grade can be made without reference to test results or marks. In effect, this process however turns out to enhance the social differentiation of the pupils.

In Chapter Three we also give a short historical survey of the housing market and governmental policies during the 20th century. The idea of a common school for all children originated in Sweden in a more systematic form during the late 19th century. This idea is placed in a historical context where reference is made to the growth of the public school system in Sweden and to the realisation of a comprehensive school in the 1950's and 1960's.

In Chapter Four, short characteristics are given of the six municipalities that have been selected for our study (Stockholm, Botkyrka, Lidingö, Malmö, Linköping and Borås). Data which has been collected about the individual pupils during our nine-year study are listed, as well as investigations made within the framework of the study. This chapter also contains a discussion of the concept 'social group' and of the four categories of class units which are used in the study.

The following three chapters present the main findings of our empirical work. Chapter Five reports on the achievements at school made by boys and girls from different social background in various school milieus. We have also studied their development at school measured by test results and grades. The three main findings can be summarized as follows: First, pupils from higher social strata in society do much better in school than children from lower social strata. Second, all pupils irrespective of social background do better in school if they attend a class unit where most of their classmates came from a middle or upper class background. Third, girls do much better than boys in school irrespective of social background and school milieu.

In Chapter Six we present two of the ways social differentiation is achieved inside the comprehensive school. According to the guidelines from 1969, teachers are given the opportunity in some subjects to divide the class unit. We found that the division of the class units often results in ability grouping, which means that one group consists of the high achievement pupils and the other of the low achievement pupils. We also found that even though they do as well on standardized tests as the pupils from higher social groups, children from social group III (working class) are to a greater extent placed in the less "advanced" group. Pupils that do not perform well in school are mostly recruited from social group III. When teachers divide the class units according to

the level of achievement, this often results in a social differentiation.

Voluntary choice of subjects and courses made by pupils at the senior level is another example of social differentiation inside the comprehensive school. Pupils choose between a more and less advanced course in English and mathematics, and one of the following five subjects: French, German, arts, economics and technology. In order to go on to the upper secondary level, the advanced course in English is the only requirement for the theoretical programmes. The theoretical programmes in natural sciences and for the more advanced technical programme, require an advanced course in mathematics as well.

Studying advanced courses in English and mathematics and an additional foreign language is the best preparation for studies at higher levels. This "theoretical" combination of courses and subjects is chosen by 62% of the pupils in the high status classes (where more than 75% of the pupils come from social group I and II) and by 29% of the pupils in the low status classes (where less than 25% of the pupils come from these social categories). In the latter type of classes pupils choose instead the least theoretical combination (less advanced course in English and mathematics and either economics, arts or technology) to a much greater extent (27%) than in the high status classes (8%). This means that pupils are prepared for the upper secondary level in very different ways. This is reminiscent of the former parallel school system, where two separate school systems offered different pedagogical contents for different social groups. Most of the pupils in the high status classes go on to theoretical studies at the upper secondary level, while most children in the low status classes go on to practical programmes. This also means that inside the comprehensive framework a division between intellectual and manual work is maintained, which corresponds to the division between intellectual and manual jobs in working life in society in general.

Chapter Seven gives a summary of two investigations of the problems experienced in school by school psychologists/social workers and principals. The social workers and school psychologists very seldom choose their own cases. The pupils referred to them are experienced mostly as problematic by their teachers. The problems experienced by the social workers and school psychologists in the various assignment areas and schools were about the same. However, the content of these problems differed very much depending on the level of tolerance among school personnel.

The other investigation about problems was made by the principals in three of the municipalities. It was done in preparation for the introduction of a new governmental subsidiary system. The principals were asked about problems and conditions which they considered to justify

an increase in economic resources. They all agreed that some specific assignment areas had more problems due to the social composition of the inhabitants, but they did not want to allocate resources to these assignment areas to such an extent that other areas had to renounce any resources.

The final chapter is a summary of how different the 9 years at school look to the children attending school in the most segregated type of class units (high and low status classes). It also contains a discussion about the goals of the social democratic school policy and to what extent these goals have been achieved. The importance of the connection between school assignment areas, residential segregation, the way the school organizes class units, schools and various groups inside the school, is pointed out once more.

Appendix

Olika typer av bortfall

Av de 4 141 elever som ingick i undersökningen i årskurs 9 har 67% (2 756 elever) gått i någon av undersökningsklasserna sedan årskurs 1 läsåret 1972/73. Vi har inte fullständiga uppgifter om samtliga elever på alla de variabler vi studerar. I årskurs 3 gavs t ex inte betyg i alla undersökningskommunerna. I årskurs 6 hade betygen slopats i några av rektorsområdena. Standardproven är inte obligatoriska att genomföra och vi har därför uppgifter om dessa i något mindre utsträckning än om betygen. Det tillkommer också varje enskild lärare att bestämma över resultaten. Huvuddelen av dem har dock varit positivt inställda till att delge oss resultaten och i de fall standardproven har genomförts har vi tillgång till en stor del av dem. I de fall uppgifter om elevernas kursval och tillval saknas beror detta huvudsakligen på att eleverna inte ingått i undersökningsklasserna vid samtliga undersökningstillfällen.

Förändringar i undersökningspopulationens sammansättning

Klassavdelningen har varit vår huvudsakliga undersökningsenhet under de nio år studien pågått. En del elever har flyttat in och en del har flyttat ut under projekttiden. Det är alltså inte exakt samma elever som går ut årskurs 9 som började i första klass läsåret 1972/73. Det finns inte heller en enda undersökningsklass som bestått av samma elever under hela skoltiden. Trots denna rörlighet i undersökningsklasserna har den sociala sammansättningen i undersökningsgruppen i sin helhet inte förändrats nämnvärt. Fördelningen av elever i olika socialgrupper inom de olika klass typerna är tämligen oförändrad mellan första och sista årskursen i grundskolan. Socialgrupp I- och III-elevernas andel har varit mest stabil och de största förändringarna har skett bland socialgrupp IIA- och IIB-andelarna.

Tabell A.1 Andel elever i åk 1 och 9 i olika socialgrupper inom varje klass-
typ

Socialgrupp	Hög- status		Övremedel- status		Lägremedel- status		Låg- status		Totalt	
	Åk 1	Åk 9	Åk 1	Åk 9	Åk 1	Åk 9	Åk 1	Åk 9	Åk 1	Åk 9
I	52	53	34	34	12	11	2	2	15	16
IIA	33	39	42	35	22	21	3	5	13	14
IIB	16	22	36	34	40	35	8	9	23	21
III	4	6	25	25	49	46	22	23	42	40
Okod	6	10	31	21	43	39	20	30	7	9
Totalt	18	22	32	30	37	34	13	15	100	100
Antal	831	909	1 444	1 225	1 712	1 403	607	604	4 594	4 141

Tabell A.1 visar att det finns en stabilitet mellan andelen elever från olika socialgrupper, men den säger ingenting om enskilda elevers stabilitet i undersökningsgruppen. Av de 2 756 elever som ingått i studien sedan årskurs 1 har 1 666 gått i samma klassavdelning.

Stabiliteten är störst hos elever från högre sociala skikt. Socialgrupp I- och IIA-eleverna i högstatusklasserna i årskurs 9 är den elevgrupp som varit mest stabil under hela skoltiden i den meningen att de gått i en och samma klassavdelning under de nio åren i grundskolan. Ju mer dominerad en klasstyp är av elever från högre sociala skikt, desto stabilare är samtliga socialgrupper.

Materialinsamling

Det finns alltså en variation i informationen om de enskilda eleverna vid olika mättillfällen. Alla elever har inte ingått i undersökningsklasserna vid samtliga mättillfällen. I andra fall saknas uppgifter om standardprov och betyg p g a att de inte utförts eller inte givits. Trots detta är trender och tendenser i vårt undersökningsmaterial enhetliga: elevernas sociala bakgrund och den sociala skolmiljö de går i har avgörande betydelse för de skillnader som vi registrerat på alla de variabler vi studerat.

I samband med lärarintervjuerna i årskurs 3 vårterminen 1975 bad vi om tillstånd att ta del av de individuella standardprovresultaten i svenska och matematik för årskurs 3-eleverna. Så gott som alla lärare var positiva till att lämna ut resultaten. Endast ett fåtal gav inte sitt tillstånd, oftast med hänvisning till provens konfidentialitet. Eftersom standardproven inte var slutförda vid intervjutillfället kunde vi inte samla in resultaten samtidigt. När vi sedan mot vårterminens slut började arbeta på att få in resultaten visade det sig svårare än väntat. En del lärare återtog sitt till-

stånd. Ibland var detta följden av ett gemensamt beslut av årskurs 3-lärarna vid en skola. I ett fall hade materialet förstörts av misstag på en skola. Följden blev att bortfallet av standardprov i svenska och matematik i årskurs 3 uppgick till ca en tredjedel (36%) av undersökningsgruppen.

I årskurs 6 underlättades insamlingen av standardprovsuppgifterna betydligt genom den hjälp vi fick av respektive skolkontor. Vi var dessutom mer kända på skolorna och i kommunerna. Insamlingen sköttes huvudsakligen av tjänstemän på skolkontoren. Standardproven i årskurs 6 genomfördes i ungefär samma utsträckning som i årskurs 3, men vi fick inte lika klart för oss varför standardproven inte överlämnades till oss. Bortfallet på standardprovet i svenska och matematik uppgick i årskurs 6 till 28 respektive 22%.

Även i årskurs 9 sköttes insamlingen av standardprovsuppgifter av skolförvaltningarna. Bortfallet uppgick i svenska till 22% och till 42% i matematik.

Insamlingen av betygsuppgifter medförde inte samma problem eftersom betygsjournalerna är offentliga handlingar. Någon av undersökningskommunerna hade beslutat att inte ge betyg i årskurs 3. I vissa rektorsområden gavs inte heller betyg i årskurs 6. På en av våra undersökningskolor hade betygsjournalerna fördärvats av misstag. Några av skolorna skickade inte över uppgifterna trots påminnelser.

Vi har fått tillgång till fler betygsuppgifter än standardprovsuppgifter vid de tre mätstillfällena. Bortfallet uppgick i årskurs 3 till 18 respektive 17% i svenska och matematik. Bortfallet var något större i årskurs 6 (22% i både svenska och matematik). I årskurs 9 fick vi tillgång till nästan samtliga elevers fullständiga betygsjournaler. Ca 7% av hela undersökningsgruppen lämnade grundskolan utan betyg i alla ämnen.

Standardprov och betyg i förhållande till social bakgrund

Den sociala sammansättningen i de olika delgrupperna överensstämmer väl med hela undersökningsgruppens. Tabell A.2 visar hur eleverna fördelar sig på olika socialgrupper i hela undersökningsgruppen i årskurs 3 och 9 samt för de elever för vilka vi har standardprovsuppgifter i svenska i de båda årskurserna (41% av hela årskurs 9-gruppen).

Betygsuppgifter för samma elever i årskurs 3 och 9 finns tillgängliga för 66% av hela årskurs 9-gruppen. Den identiska elevgruppens fördelning på olika betygsgrader i svenska i förhållande till hela årskurs 9-gruppen framgår av tabell A.3.

De genomsnittliga standardprovresultaten skiljer sig mycket litet åt mellan hela gruppen och delgruppen.

Tabell A.2 Andel elever i olika delgrupper i åk 3 och 9 för elever med standardprovresultat i svenska i olika socialgrupper

Delgrupp	I	IIA	IIB	III	Okod	Summa	Antal
Samtliga åk 3-elever	15	14	22	42	7	100	4 422
Elever med standardprov i svenska i åk 3	15	13	21	41	10	100	2 833
Samtliga åk 9-elever	16	14	21	40	9	100	4 141
Elever med standardprov i svenska i åk 9	18	15	21	39	7	100	3 244
Elever med standardprov i svenska i åk 3 + åk 9 (identiska elever)	17	16	22	42	3	100	1 703

Tabell A.3 Andel elever på olika betygsgrader i svenska i åk 9 för hela elevgruppen samt för identiska elever i åk 3 och 9

Elevgrupp	Betyg i svenska i åk 9					Summa	Antal
	1	2	3	4	5		
Åk 9-gruppen	3	20	38	29	10	100	4 027
Identisk elevgrupp	3	19	38	30	10	100	2 748

Tabell A.4 Genomsnittligt standardprovresultat i svenska för elever i olika socialgrupper

Delgrupp	I	IIA	IIB	III	Okod	Summa	Antal
Samtliga elever med standardprov i åk 3	3,7	3,3	3,1	2,6	2,7	3,0	2 833
Samtliga elever med standardprov i åk 9	3,7	3,3	3,1	2,8	2,6	3,1	3 244
Elever med standardprov i båda årskurserna i åk 3:	3,6	3,4	3,1	2,8	2,8	3,1	1 703
i åk 9:	3,7	3,3	3,1	2,8	2,8	3,1	1 703

Vi har tidigare visat att den sociala strukturen under de nio åren varit densamma trots omflyttningen bland eleverna. Tabellen ovan visar att det genomsnittliga standardprovresultatet för elever från olika socialgrupper är ungefär detsamma för samtliga elever i årskurserna 3 respektive 9 samt för de elever för vilka vi har uppgifter i båda årskurserna. Vi vill därför hävda att de skillnader som finns i olika elevgruppers skolprestationer i vårt material inte beror på att det är olika elevgrupper, utan att förklaringarna är att söka i andra faktorer.

Tillgängliga uppgifter

För att underlätta för läsarna har vi gjort en sammaställning över de uppgifter om eleverna som vi redovisat i avhandlingen. Vi har delat upp dem dels efter fördelningen på skilda klasstyper och dels efter fördelningen på socialgrupper. I de fall 3/9, 6/9 och 7/9 anges avser detta uppgifter om identiska elever (panel) i de båda årskurserna. Genom att sätta uppgifterna i relation till hela undersökningsgruppen får man en uppfattning om bortfallet. Efter denna sammanställning ger vi också elevgruppens fördelning på standardprov, betyg och valalternativ vid de olika mätillfällena.

		Hög- status	Övre- medel- status	Lägre- medel- status	Låg- status	Totalt	Antal
Undersökningsgruppen i	åk 1	18	32	37	13	100	4 594
	åk 3	17	27	42	14	100	4 422
	åk 6	21	29	35	15	100	4 214
	åk 9	22	29	34	15	100	4 141
Standardprov i svenska i	åk 3	18	24	42	16	100	2 833
	åk 6	24	32	29	15	100	3 034
	åk 9	25	32	30	13	100	3 244
Betyg i svenska i	åk 3	15	27	42	16	100	3 647
	åk 6	21	27	34	18	100	3 269
	åk 9	22	30	34	14	100	4 027
Standardprov i matematik i	åk 3	18	24	42	16	100	2 851
	åk 6	25	33	27	15	100	2 840
	åk 9	21	28	37	14	100	939
allmän kurs	åk 9	35	31	26	8	100	1 461
särskild kurs	åk 9	29	29	31	11	100	2 400
Summa	åk 3	15	27	42	16	100	3 671
Betyg i matematik i	åk 6	21	26	35	18	100	3 268
allmän kurs	åk 9	16	27	39	18	100	1 748
särskild kurs	åk 9	27	32	30	11	100	2 298
Summa	åk 9	22	30	34	14	100	4 046
Genomsnittligt avgångsbetyg i åk 9		23	30	33	14	100	3 855
Elever som sökt, ej sökt eller ej antagits till gymnasieskolan		22	29	34	15	100	4 141

	Hög- status	Övre- medel- status	Lägre- medel- status	Låg- status	Totalt	Antal
Val av allmän eller särskild kurs i matematik i åk 7/9	22	30	34	14	100	3 737
Val av allmän eller särskild kurs i engelska i åk 7/9	22	30	34	14	100	3 737
Val av tillvalsämne i åk 7/9	22	30	34	14	100	3 706
Val av tillvals- och kursvalsalternativ i åk 9	23	30	33	14	100	3 970
Specialundervisning i svenska i förhållande till standardprov åk 6	24	32	29	15	100	3 034
Specialundervisning i svenska i förhållande till standardprov åk 9	27	30	30	13	100	3 029
Relationen standardprov i svenska åk 3/9	24	33	30	13	100	1 703
Relationen betyg i svenska åk 3/9	23	26	36	15	100	2 748
Relationen betyg i matematik åk 3/9						
allmän kurs	17	24	39	20	100	1 176
särskild kurs	27	27	34	12	100	1 576
Summa	23	26	36	15	100	2 752
Relationen standardprov i matematik åk 6/9						
allmän kurs	22	29	32	17	100	961
särskild kurs	35	31	25	9	100	1 024
Summa	29	30	28	13	100	1 985
Relationen betyg i matematik åk 6/9						
allmän kurs	17	25	36	22	100	1 216
särskild kurs	28	29	30	13	100	1 665
Summa	23	27	33	17	100	2 881
Relationen standardprov – betyg i svenska åk 9	26	31	30	13	100	3 244
Relationen standardprov – betyg i matematik i åk 9						
allmän kurs	20	28	37	15	100	940
särskild kurs	35	31	26	8	100	1 465
Summa	29	30	30	11	100	2 405

	I	IIA	IIB	III	Okod	Totalt	Antal
Undersökningsgruppen i							
åk 1	15	13	23	42	7	100	4 594
åk 3	14	14	21	40	10	100	4 422
åk 6	16	14	21	40	9	100	4 214
åk 9	16	14	21	40	9	100	4 141
Standardprov i svenska i							
åk 3	15	13	21	41	10	100	2 833
åk 6	17	15	21	40	7	100	3 034
åk 9	18	15	21	40	6	100	3 244
Betyg i svenska i							
åk 3	12	14	22	42	10	100	3 647
åk 6	15	14	21	43	7	100	3 269
åk 9	17	14	21	40	8	100	4 027

		I	IIA	IIB	III	Okod	Totalt	Antal
Standardprov i								
matematik i	åk 3	15	13	21	41	10	100	2 851
	åk 6	18	15	22	39	6	100	2 840
allmän kurs	åk 9	9	11	22	50	8	100	939
särskild kurs	åk 9	27	19	21	29	4	100	1 461
Summa		20	16	21	38	5	100	2 400
Betyg i								
matematik i	åk 3	12	14	22	42	10	100	3 671
	åk 6	15	14	20	43	8	100	3 268
allmän kurs	åk 9	7	10	21	50	12	100	1 748
särskild kurs	åk 9	23	18	21	32	6	100	2 298
Summa		16	14	21	40	9	100	4 046
Genomsnittligt								
avgångsbetyg i åk 9		17	15	21	39	8	100	3 855
Elever som sökt, ej sökt eller ej								
antagits till gymnasieskolan		16	14	21	40	9	100	4 141
Val av allmän eller särskild								
kurs i matematik i åk 7/9		16	15	22	41	6	100	3 737
Val av allmän eller särskild								
kurs i engelska i åk 7/9		16	15	22	41	6	100	3 737
Val av tillvalsämne i åk 7/9		17	15	21	41	6	100	3 706
Val av tillvals- och kursvals-								
alternativ i åk 9		17	14	21	40	8	100	3 970
Specialundervisning i svenska								
i förhållande till standardprov								
åk 6		17	15	21	40	7	100	3 034
Specialundervisning i svenska								
i förhållande till standardprov								
åk 9		19	15	21	39	6	100	3 029
Relationen i standardprov i								
svenska åk 3/9		17	16	22	42	3	100	1 703
Relationen betyg i								
svenska åk 3/9		14	15	23	45	3	100	2 748
Relationen betyg i								
matematik åk 3/9								
allmän kurs		7	10	23	55	5	100	1 176
särskild kurs		19	19	22	38	2	100	1 576
Summa		14	15	22	45	4	100	2 752
Relationen standardprov i								
matematik åk 6/9								
allmän kurs		7	12	23	52	6	100	961
särskild kurs		26	18	22	32	2	100	1 024
Summa		17	15	22	42	4	100	1 985
Relationen betyg i								
matematik åk 6/9								
allmän kurs		7	9	22	55	7	100	1 216
särskild kurs		22	19	21	35	3	100	1 665
Summa		16	15	21	43	5	100	2 881
Relationen standardprov-betyg								
i svenska i åk 9		18	15	22	39	6	100	3 244
Relationen standardprov-betyg								
i matematik åk 9								
allmän kurs		9	11	22	50	8	100	940
särskild kurs		27	19	21	29	4	100	1 465
Summa		20	16	21	38	5	100	2 405

Sammanställningen nedan redovisar fördelningen på olika standardprovresultat, betyg och valalternativ bland samtliga de elever för vilka dessa uppgifter varit tillgängliga.

		1	2	3	4	5	Summa	Antal
Standardprov i svenska i	åk 3	9	23	37	23	8	100	2 833
	åk 6	7	23	37	26	7	100	3 034
	åk 9	7	20	39	26	8	100	3 244
Betyg i svenska i	åk 3	5	23	40	24	8	100	3 647
	åk 6	3	23	39	27	8	100	3 268
	åk 9	3	20	38	28	10	100	4 027
Standardprov i matematik i	åk 3	12	20	36	23	7	100	2 851
	åk 6	7	24	37	25	7	100	2 840
allmän kurs	åk 9	9	27	36	22	6	100	939
särskild kurs	åk 9	6	24	36	26	8	100	1 461
Betyg i matematik i	åk 3	5	23	40	25	7	100	3 671
	åk 6	5	22	38	24	11	100	3 268
allmän kurs	åk 9	8	24	36	26	6	100	1 748
särskild kurs	åk 9	4	21	36	29	10	100	2 298
Genomsnittligt avslutningsbetyg som grund för gymnasie-intagning		1,0– 2,4	2,5– 2,9	3,0– 3,4	3,5– 3,9	4,0– 5,0		
		13	20	25	22	20	100	3 865
		1	2	3	4	5		
Svenska åk 3/9								
Standardprov	åk 3	6	21	38	27	8	100	1 703
	åk 9	6	21	39	27	7	100	1 703
Betyg	åk 3	4	22	41	25	8	100	2 748
	åk 9	3	19	38	30	10	100	2 748
Matematikbetyg åk 3/9								
allmän matematik	åk 3	10	36	43	10	1	100	1 176
särskild matematik	åk 3	0	8	40	38	14	100	1 576
Summa		5	20	41	26	8	100	2 752
allmän matematik	åk 9	7	21	38	27	7	100	1 176
särskild matematik	åk 9	4	21	37	28	10	100	1 576
Summa		5	21	37	28	9	100	2 752
Betyg åk 6/9								
allmän matematik	åk 6	8	42	41	8	1	100	1 216
särskild matematik	åk 6	0	7	36	39	18	100	1 665
Summa		4	22	38	25	11	100	2 881
allmän matematik	åk 9	8	23	37	26	6	100	1 216
särskild matematik	åk 9	4	22	37	28	9	100	1 665
Summa		6	22	37	27	8	100	2 881
Relationen standardprov–betyg i svenska i åk 9								
standardprov		7	20	39	26	8	100	3 244
betyg		3	18	38	31	10	100	3 244
i allmän matematik åk 9								
standardprov		9	27	36	22	6	100	940
betyg		5	22	37	29	7	100	940
i särskild matematik åk 9								
standardprov		6	24	36	26	8	100	1 465
betyg		4	20	36	30	10	100	1 465

Kursval		Allmän kurs		Särskild kurs		Summa		Antal
Matematik	åk 7	25		75		100		3 783
	åk 9	42		58		100		4 048
Engelska	åk 7	21		79		100		3 782
	åk 9	27		73		100		4 048
Matematik åk 7/9								
	i åk 7	25		75		100		3 737
	i åk 9	42		58		100		3 737
Engelska åk 7/9								
	i åk 7	21		79		100		3 737
	i åk 9	27		73		100		3 737
Tillval		Ek	Ko	Te	Fr	Ty		
	åk 7	9	2	20	25	44	100	3 779
	åk 9	12	6	19	22	41	100	4 023
åk 7/9								
	i åk 7	9	2	19	25	45	100	3 706
	i åk 9	11	5	19	23	42	100	3 706
		3-4 åriga teoretiska linjer		2-åriga teoretiska linjer		2-åriga praktiska linjer		
Intagning till gymnasieutbildning		45		16		39		100 3 633

Kommunala skillnader

Vi har i vår redovisning av det empiriska materialet knappast alls berört skillnader i elevgruppens sociala sammansättning i de olika undersökningskommunerna. Kommunöversikten på sidan 48 visar emellertid att den sociala sammansättningen bland eleverna i kommunerna skiljer sig åt. I årskurs 1 varierade andelen socialgrupp I-elever i undersökningskommunerna mellan 6 och 28%. Andelen socialgrupp III-elever varierade mellan 20 och 65%.

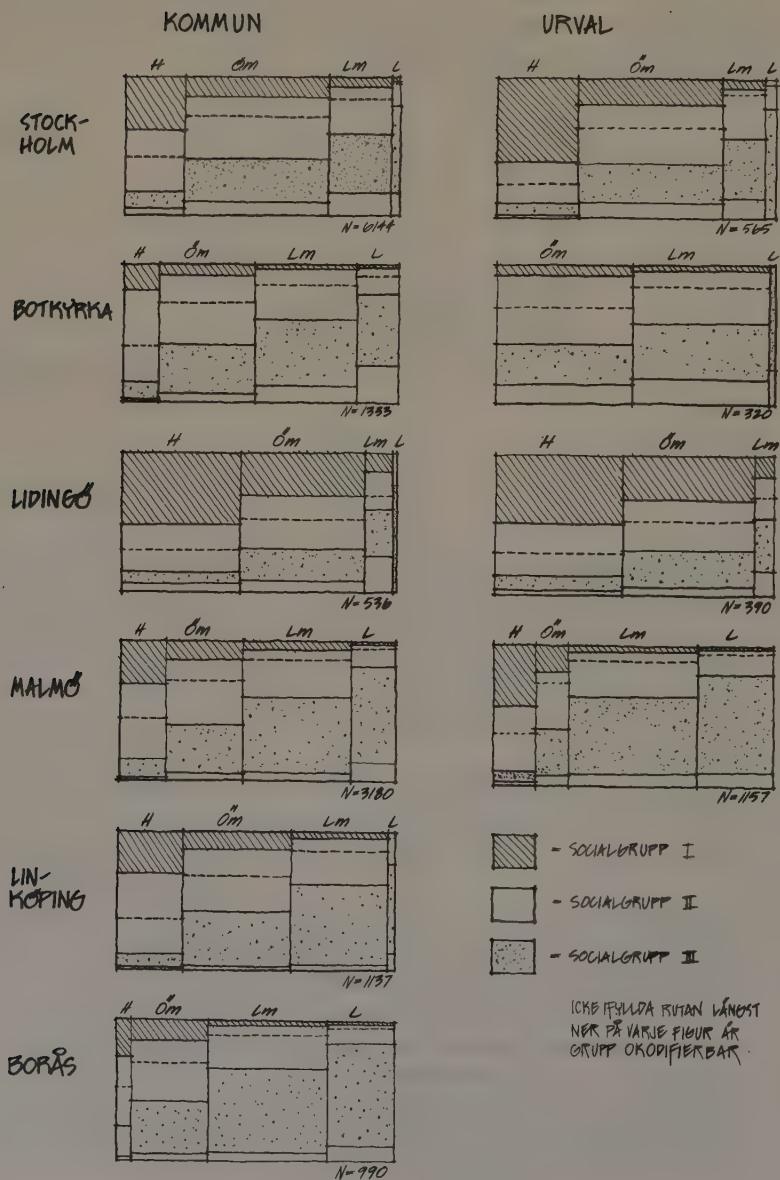
Klasstyperna var också representerade i olika stor utsträckning i respektive kommun, vilket framgår av figur A.1. Figuren visar hur urvalet inom respektive kommun ser ut i förhållande till hela den elevpopulation som vi kartlade i årskurs 1.

Fördelningen av olika socialgrupper inom varje klasstyp varierar mellan kommunerna. Den indelning av klassavdelningarna, som vi använt oss av, är så grov att de kommunala skillnaderna i social sammansättning slår igenom. I någon kommun dominerar socialgrupp I-eleverna i högstatusklasserna, medan i andra kommuner kommer en större del av eleverna från socialgrupp IIA och IIB. Definitionen av en högstatusklass är att minst 75% av eleverna kommer från socialgrupp I, IIA och IIB *tillsammans*. Socialgrupp I:s andel i högstatusklasserna i studien varierar mellan 56 och 4%, och i övre medelstatusklasserna mellan 23 och 8%.

Dessa sociala skillnader inom varje klasstyp återspeglas i variationen i genomsnittsbetyg mellan kommunerna inom samma klasstyp.

På motsvarande sätt kan man föreställa sig att inom samma socialgrupp, t ex socialgrupp I i en kommun, där skolans elever till största delen kommer från denna sociala kategori, också innebär något annat, än socialgrupp I i en annan kommun, där endast ett fåtal av skolans elever representerar denna sociala kategori.

Figur A.1 Elever i åk 1 läsåret 1972/73 fördelade efter socialgrupp inom varje klasstyp



Noter

Kapitel 1

1) Detta arbete finns dokumenterat bl a i Attnér, G & Sisask, A: *Effekten av social segregation i skolklassen – en pilotstudie av åtta skolklasser i Malmö*; Swedner, H: *School Segregation in Malmö*, och i Edstrand, G & Swedner, H: "Skolsegregationen i Malmö", i Swedner, H (red): *Socialvård och samhällsförändring*.

Kapitel 2

1) Utredningen genomfördes som en surveyundersökning av den vuxna befolkningens levnadsförhållanden. Ca 6.000 representativt utvalda personer i åldern 15–75 år intervjuades. De områden som berördes i utredningen var bl a följande: hälsotillståndet, kostvanorna, bostadsförhållandena, uppväxt- och familjeförhållanden, utbildning, sysselsättnings- och arbetsplatsförhållanden, ekonomiska resurser, politiska resurser samt fritid och rekreation.

2) Andra aspekter av de ekonomiska förhållandena i samhället utreddes under 1960-talet av koncentrationsutredningen som hade till uppgift att kartlägga bl a förmögenhetsfördelningen samt ägande- och inflytandeförhållanden inom det privata näringslivet.

3) Johansson, S: *Om levnadsnivå-*

undersökningen. Utkast till kapitel 1 och 2 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden, tabell 2:10, s 96.

4) Sundbom, L: *De extremt lågavlönade. Utkast till kapitel 8 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden*, tabell 2.2.1 och 5.3.1, s 12, 92.

5) "God bostad" avser att man inte är trångbodd och att bostaden är fullt modern. Johansson, L: *Den vuxna befolkningens bostadsförhållanden 1968. Utkast till kapitel 5 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden*, s 52.

6) Samvariationen mellan boendeförhållanden och andra levnadsnivåkomponenter finns sammanfattad i ibid, tabell 5.73, s 87f.

7) Johansson, L: *Utbildning – empirisk del. Utkast till kapitel 7 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden*, s 78.

8) Bengtsson, J: "Grundskola och gymnasieskola". I U 68 rapport *Val av utbildning och yrke*. Rapporter från undersökningar genomförda av 1968 års utbildningsutredning. SOU 1971:61, s 37, 143f.

9) Gesser, B: "Rekrytering till universitet och högskolor", i ibid s 145f.

10) Social skiktning i grundskola, gymnasieskola och högskola. *Information i prognosfrågor 1981:3*, s 37.

11) Pedagogiska nämnden. Redo-

görelse för verksamhetsåret 1976/77, s 44.

12) Jencks, C m fl: *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, s 254.

13) Boalt, G & Husén, T: *Skolans sociologi*, s 138.

Kapitel 3

1) Olin Wright, E: "Klasser och klassgränser i utvecklade kapitalistiska samhällen. Del II: Ett nytt sätt att betrakta klassgränser", *Zenit* 1978:1, s 43.

2) Braverman, H: *Arbete och monopolkapital*, s 70.

3) Gesser, B: "Campanella och AMS", i Franke-Wikberg, S & Lundgren, U P (red): *Karriär och levnadsbana. En antologi om studie- och yrkesval*, s 135.

4) Kohn, M: *Class and Conformity. A Study in Values*. Kohn relaterar också föräldragruppens värderingar och beteenden till ras, religion, nationell bakgrund, inkomst, subjektiv klassidentifiering, klassursprung, social mobilitet, byråkratisk eller annan arbetsorganisation, tidspress i arbetet och arbetstillfredsställelse. S 190.

5) Ibid, s 189.

6) Olin Wright, E (1978), s 50.

7) Lgr 69. *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, s 139.

8) Ibid, s 139.

9) Ibid, s 139.

10) Gesser, B (1980), s 147.

11) Lgy. *Läroplan för gymnasieskolan. Allmän del*, s 178.

12) Ibid, s 168.

13) Wilensky, H: *The Welfare State and Equality. Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*, s 1f.

14) Ibid, s 5.

15) Gesser, B (1971), s 145f.

16) *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om sko-*

lans inre arbete – SIA. SOU 1974:53, s 64.

17) Se tabell 6:11.

18) Bloch, C & Chrstrup, H & Roepstorff, L: *Samfundet, skolen og eleverne*.

19) Ve Henriksen, H: "Socialisation, familjekultur och klass", i Holter, H & Gjertsen, A & Ve Henriksen, H & Hjort, H: *Familjen i klassamhället*, s 155.

20) Gorz, A: "Teknologi och makt", i Berner, B & Callewaert, S & Silberbrandt, H: *Utbildning och arbetsdelning*, s 136.

21) Se avsnitt 4.3 om socialgruppsindelningen.

22) Se figur 5:1, där det klart framgår att även i socialt blandade klasstyper återfinns samma mönster mellan de olika socialgruppernas genomsnittliga skolresultat som i de båda segregerade klasstyperna.

23) Danermark, B: *Klass, inkomst och boende. Om segregationen i några kommuner*, s 64.

24) Gardell, B: *Arbetsinnehåll och livskvalitet. En sammanställning och diskussion av samhällsvetenskaplig forskning rörande människan och arbetet*, s 136f.

25) I årskurs 3 presterade socialgrupp III-eleverna i högstatusklasser i genomsnitt 2.9 på standardprovet i svenska jämfört med 2.5 i lågstatusklasserna.

26) Se avsnitt 4.3.

27) Weinberg, M: *Minority Students: A Research Appraisal*, s 19.

28) Swedner, H: "Den sociala segregationen i den svenska stadsbygden", *Ekonomisk Debatt*, oktober 1974, s 87.

29) Lgr 80. *Allmän del. Mål och riktlinjer. Timplaner. Kursplaner*, s 53. I en lägesrapport om resursfördelningen i grundskolan efter införandet av det nya statsbidragssystemet framkommer emellertid att en mindre del i dag än tidigare används

för specialundervisning. Odin, B: *Vem får vad? En lägesrapport om resursfördelningen i grundskolan*. Skola i utveckling, s 65.

30) Harvey, D: "Class Structure in a Capitalist Society and the Theory of Residential Differentiation", i Peel, R & Chisholm, M & Haggett, P: *Processes in Physical and Human Geography*, s 366.

31) Kohn, M (1969), s 187.

32) Guteland & Holmberg & Hägerstrand & Karlqvist & Rundblad: *Ett folks biografi*, s 33.

33) Hellspong, M & Löfgren, O: *Land och stad*, s 197f.

34) Montgomery, A: *Industrialismens genombrott i Sverige*, s 13.

35) Ibid, s 26, där ett uttalande från en officiell kommitté från 1850-talet återges.

36) Cornell, E: *Bygge av stad och land*, s 178f.

37) Westberg, P: *Sommaröarna*, s 37.

38) *Enskede i gamla bilder*, s 1.

39) *New Towns and Old. Housing and Services in Sweden*.

40) Linn, B: *Storgårdskvarter*, s 198.

41) Myrdal, A & Myrdal, G: *Kris i befolkningsfrågan*, s 157.

42) *Slutbetänkande avgivet av Bostadssociala utredningen. Del 1*. SOU 1945:63, s 153.

43) Johansson, A: "Bostadspolitik", i *Hundra år under kommunalförfattningarna 1862–1962*, s 592.

44) Henström, E & Hult, M & Rundberg, E: *Urbaniseringen och den statliga politiken i Sverige 1930–1969*, s 67f.

45) Regeringens proposition 1967:100, s 172.

46) *Bostadspolitiskt kreditstöd*. SOU 1966:44, s 318.

47) Johansson, B-O: "Det stora bostadsbyggandet; succé och baksmälla", i *Funktionalismens genombrott och kris*. Svenskt bostadsbyg-

gande 1930–80, s 102.

48) Rudvall, G & Swedner, H i samarbete med Nilsson, B & Werner, B: *Boendeproblem – beskrivning – orsaker – konsekvenser. En promemoria utarbetad på uppdrag av boendeutredningen*, s 163.

49) *Solidarisk bostadspolitik*. SOU 1974:17, s 43.

50) Alfredsson, B & Sangregorio, I-L & Svensson, R: *Bostadspolitikens sociala konsekvenser*, s 22.

51) Ibid, s 67f.

52) Ibid, s 46.

53) Franzén, M & Sandstedt, E: *Grannskap och stadsplanering. Om stat och byggande i efterkrigstidens Sverige*, s 166.

54) Ibid, s 165.

55) Citatet hämtat från ibid, s 237.

56) *Skolförordningen*. SFS 1971:235. 6 kapitlet, 21–22 §§.

57) Lgr 69. *Läroplan för grundskolan. Allmän del*, s 17.

58) Lgr 80, a a, s 14.

59) Torper, U: *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*, s 226.

60) Andersson, B & Arman, G & Jönsson, I: *Den nödvändiga särbehandlingen. En studie av segregerade skolmiljöer*, s 77. Den i åk 3 genomförda undersökningen av hur elever med 1:or och 2:or på standardprovet i svenska fick extra stöd av skolan i form av specialundervisning visade att de svaga eleverna i högstatusklasserna fick detta stöd i dubbelt så stor utsträckning som de svagpresterande eleverna i lågstatusklasserna.

61) Indelningen i olika legitimeringsgrunder bygger delvis på de resonemang om rättighetskriterier för fördelningen av utbildningsresurser som Lena Johansson fört i Lågin-komstutredningens rapport *Utbildning. Resonerande del. Utkast till kapitel 7 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden*, s 41f.

- 62) Lgr 80, a a, s 39.
- 63) Thavenius, J: *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*, s 100.
- 64) Rappe, E: "Från katekes till social fostran. Om folkundervisningen i Sverige från 1842 till 1906", i *Häftet för Kritiska Studier*, 1973:5-6, s 11.
- 65) Sandin, B: "Samhället tar över folkundervisningen", efter Olsson, L: *Då barn var lönsamma*, s 41.
- 66) Isling, Å: *Kampen för och emot en demokratisk skola. Samhällsstruktur och skolorganisation*, s 96.
- 67) Ibid, s 120.
- 68) Uttalande av Hjalmar Branting, citerat efter Linell, L: "Samhällsklasserna och skolan under 100 år", i *Krut* 1978:5, s 80f.
- 69) Förespråkarna för botten-skolan som en integrerad skolform för alla barn oavsett samhällsklass, hävdade att den skulle bidra till harmonin i samhället. En av dess främsta förespråkare vid denna tid var Fridtjuf Berg som systematiserade sina idéer i ett handlingsprogram. Se Isling, Å (1980), s 150.
- 70) Ibid, s 254f.
- 71) Citat från yttrande av statsrådet Erlander som återges i 1946 års skolkommissions betänkande. *Med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. SOU 1948:27, s X.
- 72) Ibid, s 1.
- 73) Ibid, s 8.
- 74) Ibid, s 9.
- 75) Referatet hänför sig till Marklund, S: "Skolsverige 1950-1975. Del 1. 1950 års reformbeslut" och finns återgivet i Isling, Å (1980), s 312.
- 76) Callewaert, S & Nilsson, B A: *Samhället, skolan och skolans inre arbete*, s 24.
- 77) Isling, Å (1980), s 313.
- 78) SOU 1948:27, a a, s 62.
- 79) Ibid, s 63.
- 80) *Grundskolan. Betänkande av givet av 1957 års skolberedning*. VI. SOU 1961:30, s 254.
- 81) Ibid, s 254.
- 82) SOU 1974:53, a a, s 64.
- 83) Odén, B (1982), s 119.
- Åhs, K: *Ty åt den som har, åt honom skall varda givet ... Destinerad av de fria resurserna i grundskolan*, s 54.
- 84) Ibid, s 55.
- 85) Lgr 80, a a, s 157. I timplanen anges för varje stadium det sammanlagda antalet veckotimmar i stadiets tre årskurser i olika ämnen och ämnesgrupper (stadieveckotimmar). Rektor beslutar om stadielveckotimmarnas fördelning på årskurserna inom stadiet.
- 86) Ibid, s 20f.
- 87) *Lokala arbetsplaner. Kommentarmaterial*. Lgr 80. Läroplaner. 1980:4, s 8.
- 88) Ibid, s 17.
- 89) Johansson, B & Johansson, B: *Lokala arbetsplaner i Malmöhus län. En innehållsanalys*, s 60.
- 90) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: *De gemensamma åren - en studie av segregation och särbehandling i grundskolan*, s 61.
- Härnqvist, K & Svensson, A: *Den sociala selektionen till gymnasiet*. SOU 1980:30, s 48. Se också U 68 rapporten SOU 1971:61 *Val av utbildning och yrke* samt de andra resultat som redovisats i kapitel 2.
- 91) SOU 1948:27, a a, s 39.
- 92) Se figur 5:1.
- 93) Kuhlmann, H: *Skole og klassefællelskab*, s 29f.
- 94) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: *Problemelever - Problemskolor. En intervjuundersökning med Malmö kommuns skolledare*, s 18.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: *Problemelever - Problemskolor. En intervjuundersökning med Linköpings skolledare*.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: *Problemelever – Problem-skolor. En intervjuundersökning med Borås skoledare.*

95) Arfwedson, G & Goldstein, M & Lundman, L: *Skolan och lärarna. Om skola, närsamhälle och lärares arbetsvillkor*, s 173. På s 36 definierar författarna skolkod som "attityder och normer men framför allt aktiva tolknings- och handlingsprinciper, som ligger till grund för en individs handlingsval (individuell kod, lärarkod) och – i form av dominerande tendenser – också för en gruppssällningstagande och handlingsval (kollektiv kod, skolkod)."

96) Se s 52.

97) Andersson, B & Ekholm, M: *Skolsegregation. Förekomst och vissa effekter därav.*

Ekstrand, G & Swedner, H: "Skolsegregation i Malmö", i Swedner, H (1971).

Arnell-Gustafsson, U: *Boendesegregation.*

98) Gasslander, K & Järegren, A & Ventura, F: *Malmötrakten – utveckling av bosättningsmönster, boendeformer och det kapitalistiska produktions sättet under ett sekel*, s 13.

99) Johannsson, I V & Sveinsson, J R i samarbete med Arnman, G & Jönsson, I: *Småhusområden i Malmöregionen*, s 36f.

100) Se s 85.

Kapitel 4

1) Kartläggningen av Stockholmsregionen omfattade Botkyrka, Danderyd, Haninge, Huddinge, Lidingö, Nacka, Solna, Stockholm, Sundbyberg och Tyresö kommuner.

2) Se kapitel 1 not 1.

3) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I & Swedner, H: *Social segregation i grundskolan. Deskriptiv*

del. Preliminär version, s 25–218.

Tabell- och kartbilaga till rapporten *Social segregation i grundskolan.*

4) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I & Swedner, H (1975).

5) Se s 51.

6) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: *Segregation och särbehandling i grundskolan.*

7) Arbetet finns rapporterat i tre delrapporter. Se not 94 på s 42.

8) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1980).

9) Dessa förändringar och konsekvenser av tillvalet har också berörts i slutrapporten från grundskoletiden, som publicerats sommaren 1983.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1983).

10) Carlsson, G: "Social stratifiering och rörlighet", i Dahlström, E (red): *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, s 385.

11) Gustafsson, G & Swedner, H: *Teatervanor och teaterattityder i Malmö våren 1962.*

12) Se figur 5:1.

13) Altvall, H: *Bostadssocial beskrivning av Stockholm år 1968* samt Arnell-Gustafsson, U (1975) och Darnemark, B (1983).

14) Jackson, B & Marsden, D: *Education and the Working Class. Some general themes raised by a study of 88 working class children in a northern industrial city*, s 93.

15) Ibid, s 93.

16) Ca fyra femtedelar av totala antalet flyttningar över kommungränserna under åren 1968–1974 företogs av personer som var yngre än 35 år. *Information i prognosfrågor 1976:7.* Den inrikes omflyttningen – regional struktur och flyttarnas socioekonomiska bakgrund, s 9.

17) Av elevgruppen i årskurs 9 har ca 41% gått i samma klass sedan skolstarten, 11% har flyttat in under lågstadiet, 29% under mellanstadiet och

19% under högstadiet.

18) Johannsson, I V & Sveinsson, J R i samarbete med Arnman, G & Jönsson, I (1980), s 36.

19) *Social rapport om ojämlikheten i Sverige. Levnadsförhållanden 1977/78*, s 125.

20) Kallds, D & Tornberg, A-C: *Skolklassen – finns den? En studie av förändringar i skolklassens sammansättning under låg- och mellanstadietiden*.

21) Intern flyttning avser flyttning inom ett rektorsområde.

Extern flyttning avser flyttning mellan rektorsområden inom samma kommun.

Regional flyttning avser flyttning inom den region i vilken undersökningskommunen är belägen.

Nationell flyttning avser flyttning till övriga kommuner i landet.

Internationell flyttning avser inflyttning från utlandet.

22) SOU 1974:53, a a, s 563.

23) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1983), s 118f.

Kapitel 5

1) Enligt Lgr 69 gavs standardprov i årskurs 3 i svenska och matematik, i årskurs 6 i svenska, matematik och engelska, i årskurs 8 i engelska samt i årskurs 9 i svenska, matematik, engelska, tyska och franska. Enligt Lgr 80 ska standardprov ställas till skolornas förfogande som riktningsgivare för betyget tre i svenska, matematik och engelska. Betyg ska sättas på höst- och vårterminen i årskurserna 8 och 9. Lgr 80, a a, s 39.

2) Lgr 69, a a, s 102.

3) Lgr 69, a a, s 71.

4) Ibid, s 71. Kognitiva funktioner

definieras som "elevens förmåga att förvärva och tillämpa kunskaper och färdigheter i skolans ämnen."

5) Ibid, s 71f.

6) Nilsson, M: *Bakom betygen. Debatt och fakta om skolans bedömning*, s 12f.

7) Lgr 80, a a, s 39.

8) Lgr 69, a a, s 100f.

9) Lgr 80, a a, s 40.

10) Murray, M: *Utbildning och jämlikhet*, s 39.

11) Lgr 80, a a, s 39.

12) Lgr 69, a a, s 101.

13) Ibid, s 100.

14) I fortsättningen kommer vi att benämna elever med 4:or och 5:or på standardprovet eller i betyget för högpresterande, elever med 3:or för medelpresterande och elever som har 1:or eller 2:or för lågpresterande.

15) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1980), s 74.

16) Ibid, s 42. Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1977), s 171.

17) Wernersson, I: *Könsdifferentering i grundskolan*. Se avsnitt 4.2.5 som handlar om "Undersökningar om skillnader i skolprestationer mellan pojkar och flickor".

18) Svensson, A: *Relative Achievement. School Performance in Relation to Intelligence, Sex and Home Environment*.

19) Wernersson, I (1977), s 134.

20) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1977), s 46f.

Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1977), s 40f.

21) Keddie, N: "Klassrumskunskap", i Lundberg, S & Selander, S & Öhlund, U (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Nielsen, K: *Arbejderbarnet og skolen. Den sociale ulighed i uddannelsen og dens årsager*.

22) Se tabellerna 6:18, 6:19 och 6:20.

23) Bourdieu, P & Passeron, J-C: *Reproduction. In Education, Society*

and Culture. Författarna visar här att ju längre upp i skolsystemet man kommer och ju mer selekterade arbetarklassbarnen då är, desto mindre är skillnaderna i förhållande till medelklassbarnen. Arbetarstudenternas färdigheter i modersmålet är bättre än bland de i mindre utsträckning selekterade medelklasstudenterna.

24) *Betygen i skolan. Betänkande avgivet av 1973 års betygsutredning.* SOU 1977:9, s 90.

25) Att ha anpassad studiegång innebär inte automatiskt att eleverna inte får fullständigt grundskolebetyg. Detta framgår bl a av den detaljerade undersökning av anpassad studiegång som företogs i Stockholm läsåret 1978/79. *Anpassad studiegång i grundskolan i Stockholm läsåret 1978/79.*

26) *Anpassad studiegång vecka 13 läsåret 1980/81.* En sammanställning av länsskolnämndernas rapporter.

27) Andelen elever med särskild matematik i hela årskurs 9-gruppen uppgår till 56%.

28) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1980), s 98.

Kapitel 6

1) Boalt, G & Husén, T (1970), s 67f.

1a) Callewært, S & Nilsson, B A (1979), s 56.

2) *Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.* Regeringens proposition nr 70:1950, s 190.

3) *Lgr 80*, a a, s 157f. Stadieveckotimmar är summan av de veckotimmar i ett ämne som kan förekomma i ett stadiums tre årskurser.

4) *Lgr 69*, a a, s 11.

5) *Lgr 80*, a a, s 14.

6) *Lgr 69*, a a, s 62.

7) *Ibid*, s 63.

8) *Lgr 80*, a a, s 52.

9) SOU 1974:53, a a, s 66.

10) *Ibid*, s 64.

11) *Ibid*, s 64.

12) *Lgr 80*, a a, s 46.

13) *Ibid*, s 46.

14) *Ibid*, s 46.

15) *Ibid*, s 46.

16) Se timplanerna i *Lgr 69* på s 112f. Situationen förändras i samband med *Lgr 80*:s tillämpande, som innebär att elevgrupper kan bildas på ett friare sätt inom en arbetsenhet efter samråd med däri ingående lärare och elever.

17) Douglas, J W B: *The Home and the School. A Study of Ability Grouping and Attainment in the Primary School*, s 118.

Jönsson, M: *Effekter av nivå-gruppering. En översikt och kritisk granskning av resultat och metoder i forskningen*, s 27f.

18) Eyller, J & Cook, V & Ward, L: *Resegregation; Segregation Within Desegregated Schools*, s 9.

19) *Lgr 69*, a a, s 56. På andra håll i läroplanen framhålls på liknande sätt möjligheten att gruppera eleverna efter prestationsnivå och att det ankommer på läraren att ordna sådana grupper. Se bl a kapitlet om individualisering (s 110). Observera att indelningen efter prestationsnivå gäller för indelningen i grupper i samband med resurstimmar, men vid anordnandet av tillfälliga grupper i samband med grupparbete "torde denna komma att bestå av såväl mera som mindre försigkomna elever" (s 66).

20) SOU 1974:53, a a, s 331.

21) *Lgr 69*, a a, s 110. Resurstimmar används för att dela klassen i grupper. "Gruppernas storlek och sammansättning avpassas efter elevernas behov av individuell handledning, undervisningssituationens art och omständigheter av betydelse för skolschemat, t ex skolskjutsar. Det ankommer närmast på läraren att ordna eleverna i grupper."

22) I en engelsk undersökning av

nivågruppering kom forskarna fram till liknande resultat. Douglas, J W B (1964), s 115.

23) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1977), s 47.

24) Froman, R D: "Ability grouping: Why do we persist and should we?" i Eyer, J & Cook, V & Ward, L (1982), s 9.

25) Rosenthal, R & Jacobson, L: *Pygmalion in the Classroom*, s 180.

26) Keddie, N (1977), s 128.

27) Ibid, s 127f.

28) *Pedagogiska nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1977/78*, s 8f.

29) Åsemar, C: "SYO i den svenska skolan. Ett 40-årigt utvecklingsperspektiv", i Franke-Wikberg, S & Lundgren, U P (1980), s 203f. Åsemar hänvisar här till en annan undersökning som företagits av honom: "Kunskaper om och attityder till dagens SYO-mål".

30) Studie- och yrkesvägledningspersonalen spelar en förhållandevis större roll för elever från lägre socialgrupper. Se Härnqvist, K: *Individual Demand for Education. Background analytical report*, som hänvisas till i Härnqvist, K: "Det fria valet på grundskolans högstadium – motiv, tendenser och effekter" i *Grundskolan under 20 år*, s 64.

31) *Pedagogiska nämnden* (1978), s 26.

32) Malmgren, G: *Min framtid – en analys av högstadieelevers uppsatser om framtiden*, s 111.

33) Andelen elever med särskild kurs i både engelska och matematik minskar under högstadiets gång. Under perioden 1978–1980 läste 60% av pojkarna och 68% av flickorna denna kombination i årskurs 7. I årskurs 9 hade andelen minskat till 49 respektive 51%. *Utbildningsstatistisk Årsbok 1981*, s 56f.

34) *Lgr 80*, a a, s 14.

35) Av de elever som lämnade

grundskolan läsåret 1973/74 hade 74% av pojkarna och 91% av flickorna med särskild kurs i engelska och matematik språk som tillvalsämne. 61% av pojkarna läste tyska mot 50% av flickorna. *Utbildningsstatistisk Årsbok 1981*, tabell 3.9, s 55.

36) *Lgr 69*:s timplan för högstadiet innebär att undervisningen delas upp i allmän och särskild kurs i engelska och matematik och efter tillvalsämne under 11 veckotimmar i årskurserna 7 och 9 och under 10 timmar i årskurs 8. Eleverna går under högstadiet i skolan under 35 veckotimmar.

37) *SOU 1980:30*. Härnqvist, K & Svensson, A (1980), tabell 9, s 22.

38) *Pedagogiska nämnden* (1978), s 27.

39) *Information i prognosfrågor*, 1981:3, a a, s 53.

40) *SOU 1980:30*, a a, s 58.

41) *Information i prognosfrågor*, 1981:3, a a, s 54.

42) Ibid, s 73f.

43) *Pedagogiska nämnden* (1978), s 22, 25.

44) *Lgr 69*, a a, s 145.

45) Ibid, s 139.

46) Ibid, s 139.

47) Ahlström, K-G & Jonsson, M: *Flexibla grupper i engelska på högstadiet*, s 14f.

48) Jonsson, M (1975), s 29.

49) Ahlström, K-G & Jonsson, M (1978), s 242.

50) *Lgr 80*, a a, s 46.

51) Holmberg, G: *Språket i skolan och samhällets krav*, s III:10.

52) *Lgr 69*, a a, s 37.

53) Ibid, s 38.

54) Ibid, s 34.

55) Gregersen, F m fl: *Klassspråk. Sociolingvistik och utbildning. En antologi*, s 95.

56) Bisseret, N: "Sambandet mellan social bakgrund och avbrutna stu-

dier", i Berner, B & Callewaert, S & Silberbrandt, H (1979).

57) Willis, P: *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs.*

58) Lgr 69, a a, s 34.

59) Flertalet av de uppgifter som presenteras i detta avsnitt vad gäller elevernas val av ämnen och kurser avser den elevgrupp för vilken vi har uppgifter om kursval och tillval i årskurs 7 och 9. De "identiska" eleverna utgör 89% av hela åk 9-gruppen.

60) *Hur valde eleverna?*, bilaga 1 och 2.

61) Ibid, bilaga 5 och 6.

62) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1980), s 76.

63) Baudelot, C & Establet, R: "Grundskolans funktion i det kapitalistiska skolsystemet", i Berner, B & Callewaert, S & Silberbrandt, H: *Skola, ideologi och samhälle*, s 97f.

64) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1980), s 78.

65) Andersson, B & Arnman, H & Jönsson, I (1980), s 98.

66) Lgr 69, a a, s 139.

67) Jackson, B & Marsden, B (1976) fann i sin studie att "tidig framgång under låg- och mellanstadiet (primary school) var en förutsättning för senare skolframgång", s 100.

Kapitel 7

1) Lgr 69, a a, s 102.

2) I Lgr 69 beskrivs orsaker till skolsvårigheter som: brister i intellektuell kapacitet, speciella läs- och skrivsvårigheter, sociala eller emotionella störningar eller kroppsliga sjukdomstillstånd. Belysande är följande avsnitt ur kapitlet om elevvård: "Bland de personlighetsfaktorer, där konstitutionen i allmänhet spelar en framträdande roll, skall först nämnas den intellektuella kapaciteten. Brister

i avseende på denna leder i skolan lätt till osäkerhets- och underlägsenhetskänslor. Dessa söker vissa elever dölja och kompensera, t ex under en attityd av trots eller ökad självhävdelse, genom att utmärka sig på andra områden och ibland genom antisocialt beteende som snatterier, stölder, rymningar och vagabonderande. Sådana fall måste på ett tidigt stadium uppmärksammas av skolan och stödjande åtgärder vidtas." Ibid, s 91.

3) "Eleven bör få känna att skolan inte vill döma honom utan *hjälpa honom inse* (vår kursivering) nödvändigheten av att reglerna för samlevnad i skolan följs." Ibid, s 95.

4) Se tabell 5:2.

5) SOU 1974:53, a a, s 130.

6) Hansson, G: *Svagpresterande elever i normalklass. Uppföljning av en årskull elever genom grundskolans högstadium och upp till 20-årsåldern.*

7) Vår egen intervjuundersökning med elevvårdspersonal visar att det är lärarna som främst formulerar vad som upplevs som problem i skolan. Liknande resultat fann också Näsmann, E & Lundén, A: *Elevvård – till vems bästa? En sociologisk studie av beslutsfattande i en grundskolas elevvård*, s 77.

8) Goffman, E: *Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*, s 86f.

9) Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I (1978 a), s 6.

10) Callewaert, S & Nilsson, B A (1979), s 61.

11) Isling, Å (1980), s 275.

12) När eleverna gick i årskurs 5 (läsåret 1976/77) intervjuades skoluratorer och skolpsykologer i våra undersökningsskolor. Vår ursprungliga undersökningsplan omfattade även skolsköterskorna, men fick överges, dels pga administrativa skäl men också på grund av sekretessskäl. Skriftliga tillstånd från föräldrarna införskaffades. Ca 70% gav sitt tillstånd, men

det relativt stora och ojämnt fördelade bortfallet gjorde att vi avskrev skol-sköterskornas deltagande i undersökningen.

Intervjuer med rektorer och studierektorer i tre av våra undersökningskommuner företogs hösten 1977 som en del av respektive kommuns förberedelsearbete inför det nya statsbidragssystemets införande. Intervjuerna syftade till att studera hur skolledare definierade problem i skolverksamheten och hur skillnader mellan skolområden påverkar problembeskrivningar och därmed resursfördelning.

Uppgifter om vilka elever som deltagit i specialundervisning i svenska, matematik eller övriga ämnen har samlats in i årskurserna 3, 6 och 9.

13) *Skola i förtort*. Jordbroprojektet, s 153.

14) Bortfallet består dels av klasser där ingen elevvårdare hade haft kontakt med den aktuella årskursen, dels där elevvårdaren var ny eller inte kunde intervjuas. Bortfallet fördelar sig jämnt mellan klasstyperna, med undantag för lågstatusklasserna, där inget bortfall fanns.

15) Jfr också resonemanget om vårdarbetarnas situation inom psykvården, s 193 i Eliasson, R & Nygren, P: "Från vanvett till relationsproblem", i Goldberg, T (red): *Samhällsproblem*.

16) Detta förhållande har också framkommit i andra studier, t ex Näsman, E & Lundén, A (1980).

17) "Ansvar för den elevvårdande verksamheten vilar på rektor och varje lärare, speciellt klassföreståndaren. För att bringa klarhet om de orsaker, som kan ligga bakom elevernas svårigheter, samt för att i mån av behov planera och genomföra mera speciella åtgärder behöver skolledning och lärare hjälp av expertis inom skolhälsovård, skolpsykologi, skolkurator-

verksamhet samt studie- och yrkesorientering. ... Regelbundna elevvårdskonferenser har i detta arbete en viktig funktion." På elevvårdskonferensen ska alla problem som "klassens lärare inte kan komma till rätta med" tas upp. *Lgr 69*, a a, s 85. Elevvårdskonferensens betydelse skiftar emellertid starkt från skola till skola.

18) De ramfaktorer som styr undervisningsprocessen har beskrivits i bl a Lundgren, U P: *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Theory and Theory of Teaching*.

Skolors och personalgruppers olika "koder" har bl a studerats inom ramen för det s k SOL-projektet. Se Arfwedson, G: *Varför är skolor olika?*, s 104.

19) Varken kurators- eller psyko-logtjänsterna finns reglerade i statliga förordningar eller gemensamma arbetsbeskrivningar.

20) SOU 1974:53, a a, s 681.

21) Skola i förtort (1977), s 80.

22) Näsman, E & Lundén, A (1980), s 80.

23) Ibid, s 80.

24) Schatzman, L & Strauss, A: "Kommunikationsformer och social klass", i Gregersen, F m fl: *Klasspråk. Sociolingvistik och utbildning. En antologi*, s 50f.

Eliasson, R & Nygren, P (1983), s 291f.

25) Andelen elevvårdsärenden uppgår till mellan 10 och 12% i de olika socialgrupperna. Störst andel elevvårdsärenden finns bland den okodifierbara gruppen i arbetarklassmiljö och uppgår i årskurs 5 till 18%. Denna kategori består till stor del av barn till ensamstående föräldrar, invandrare, nyinflyttade, arbetslösa etc.

Se också ibid, s 284.

26) Herlitz, C W: *Skolhygienens historia*, s 176.

27) Ibid, s 197.

28) Etzioni, A: *A Comparative*

29) Lgr 69, a a, s 75f.

30) Lgr 80, a a, s 54f.

31) De empiriska resultaten här-
rör dels från specialundervisnings-
uppgifterna i svenska, matematik och
övriga ämnen som vi samlat in om vår
elevgrupp när de gick i årskurserna 3,
6 och 9 och dels från intervjuer med
elevvärdarna och skolledarna.

32) De intervjuade kuratorerna
och psykologerna anger i flertalet
fall att klinikundervisning dominerar
eller är den enda formen av special-
undervisning. I skolor där resursen är
liten finns oftast bara klinik. Där re-
sursen är större används den vanligen
på mer varierande sätt.

33) Emanuelsson, I: *Utbildnings-
handikapp i långtidsperspektiv*, s 55.

SOU 1974:53, a a, s 143f.

34) Citatet hämtat från SOU
1974:53, a a, s 142.

35) Andersson, B & Arnman, G &
Jönsson, I (1977), s 78.

36) Mätningen avser antalet elever
som erhöll specialundervisning under
en given tidsperiod vårterminen 1977.
Populationen är inte exakt densamma
som i åk 3 och 9, som de andra resul-
taten avser. Åtskilliga elever har flyt-
tat in eller ut från klassen under de
olika stadierna. Tabellerna omfattar
dessutom bara de elever för vilka vi
har uppgifter om standardprovsre-
sultat. Tabellerna återspeglar alltså
inte exakta förändringar inom en och
samma elevgrupp.

37) Odin, B (1982), s 65.

38) Lindh, S: *Särskilda åtgärder
på skolområdet. Erfarenheter från
arbetet med flexibel resursanvänd-
ning i Malmö skolor 1974-77*, s 3.

39) Odin, B (1982), s 66.

40) Ibid, s 119f.

41) Åhs, K (1981), s 55. Citatet
återgivet på s 40.

42) Andersson, B & Arnman, G &
Jönsson, I (1978a), s 19.

Kapitel 8

1) Andersson, B & Arnman, G &
Jönsson, I & Swedner, H (1975).

2) Arfwedson, G & Goldstein, M
& Lundman, L (1979), s 104, 173.

3) I Lgr 69 påtalas att eleverna
ska uppfostras till att "bära upp och
förstärka demokratiens principer om
tolerans, samverkan och likaberätti-
gande mellan människorna." (s 15).
Gemenskapskänsla, samarbete, med-
ansvar och självdisciplin är rikt-
punkter för arbetet i en demokratisk
skola. Inövningen av sociala vanor
och attityder som har stor betydelse
för elevernas framtida anpassning till
samhället sker bäst i klasser med
mångsidig social sammansättning
(s 17).

4) Bourdieu, P & Passeron, J-C
(1977), s 67.

5) Bernstein, B: "En socioling-
vistisk aspekt på socialisationen med
viss hänsyn tagen till den individuella
inlärningsförmågan", i Loman, B (red):
Barnspråk i klassamhälle, s 28f.

6) Anward, J: "Att ha ordet i sin
makt", i *Krut* 1978:5, s 25f.

7) Arnman, G & Assarsson, B &
Bjurman, E-L & Jönsson, I: *Kultur
på skolans villkor. En undersökning
i några socialt segregerade skolmiljö-
er*. (Oplicerad rapport från Utbild-
ningsdepartementet. Rapporten kom-
mer att publiceras under hösten
1983.)

8) Andersson, B & Arnman, G &
Jönsson, I (1983), s 174f, som är en
sammanfattning av två kapitel som
författats av Malmgren, G: "Min
framtid - en analys av högstadiiele-
vernas uppsatser om framtiden" och
Esseveld, J & Goodman, S: "En bild
av framtiden - en analys av högstadi-
e elevernas uppsatser om framtiden".
De båda kapitlen bygger i sin tur på
två separata rapporter.

9) SOU 1974:53, a a, s 64.

10) Skolan. *En ändrad ansvars-*

fördelning. SOU 1978:65, s 44.

11) *Jämlikhet*. Första rapport från SAP-LO:s arbetsgrupp för jämlikhetsfrågor. Från partikongressen. Alva Myrdals föredragning och Kongressens beslut, s 167.

12) *Ibid*, s 170.

13) Härnqvist, K: "En modell för klassificering av jämlikhetssyftande utbildningsreformer", *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, 1980:1, s 8.

14) Torper, U (1982), s 227.

15) Bernstein, B: *Class, Code and Control I*.

16) *Information i prognosfrågor*, 1981:3, a a. Figur 2.1, 2.2, 2.3 och diagram 4.5.

17) SOU 1978:65, a a, s 44.

18) *Grundskolan. Betänkande av-givet av 1957 års skolberedning*. SOU 1961:30, s 266.

19) *Lgr 69*, a a, s 17.

20) *Lgr 80*, a a, s 14.

Referenser

- Ahlström, K-G & Jonsson, M: Flexibla grupper i engelska på högstadiet. Pedagogiska Institutionen, Uppsala oktober 1978.
- Alfredsson, B & Sangregorio, I-L & Svensson, R. Bostadspolitikens sociala konsekvenser. Socialstyrelsen, SOA-projektet. Utbildningsproduktion AB, Malmö 1979.
- Allmänna valen 1972. Del 2. Kommunala valen den 16 september 1973. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1974.
- Altvall, H: Bostadssocial beskrivning av Stockholm år 1968. Stockholms socialnämnd, Stockholm 1971.
- Andersson, B-E & Ekholm, M & Hallborg, M: Skolsegregation. Förekomst och vissa effekter därav. Projekt UG, nr 10. Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet 1970.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I & Swedner, H: Social segregation i grundskolan. Deskriptiv del. Preliminär version. Sociologiska Institutionen, Lund 1975.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I & Swedner, H: Tabell- och kartbilaga till rapporten "Social segregation i grundskolan". Sociologiska Institutionen, Lund 1975.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Segregation och särbehandling i grundskolan. Sociologiska Institutionen, Lund 1977.
- Andersson, B & Arnman, J & Jönsson, I: Problemelever – Problemskolor. En intervjuundersökning med Malmö kommuns skolledare. Sociologiska Institutionen, Lund februari 1978a.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Problemelever – Problemskolor. En intervjuundersökning med Linköpings skolledare. Sociologiska Institutionen, Lund mars 1978b.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Problemelever – Problemskolor. En intervjuundersökning med Borås skolledare. Sociologiska Institutionen, Lund maj 1978c.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: Den nödvändiga särbehandlingen. En studie av segregerade skolmiljöer. Sociologiska Institutionen, Lund 1980.
- Andersson, B & Arnman, G & Jönsson, I: De gemensamma åren – en studie av segregation och särbehandling i grundskolan. Sociologiska Institutionen, Lund 1983.
- Anpassad studiegång i grundskolan i Stockholm läsåret 1978/79. Stockholms skolförvaltning. Undervisningsavdelningen. Elevvårdsbyrån. Tjänsteutlåtande 1980-02-21.
- Anpassad studiegång vecka 13 läsåret 1980/81. En sammanställning av länsskolnämndernas rapporter. Skolöverstyrelsen, Stockholm 1982.
- Anward, J: "Att ha ordet i sin makt", i Den öppna sorteringen – och den dolda.

Krut nr 5, 1978.

- Arfwedson G & Goldstein, M & Lundman, L: Skolan och lärarna. Om skola, när-samhälle och lärarnas arbetsvillkor. Rapport 6. Forskningsgruppen för läroplans-teori och kulturreproduktion. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Insti-tutionen för pedagogik, augusti 1979.
- Arfwedson, G: Varför är skolor olika? Liber, Stockholm 1983.
- Arnell-Gustafsson, U: Boendesegregation. Sociologiska Institutionen, Uppsala 1977.
- Arnman, G & Assarsson, B & Bjurman, E-L & Jönsson, I: Kultur på skolans vill-kor. En undersökning i några socialt segregerade skolmiljöer. Opublicerad rap-port från Utbildningsdepartementet. Publiceras under hösten 1983.
- Attner, G & Sisask, A: Effekten av social segregation i skolklasser – en pilotstudie av åtta skolklasser i Malmö. Sociologiska Institutionen, Lund 1970.
- Baudelot, C & Establet, R: "Grundskolans funktion i det kapitalistiska skolsyste-met", i Berner, B & Callewaert, S & Silberbrandt, H: *Skola, ideologi och samhälle*. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas. Wahlström & Widstrand, Stockholm 1977.
- Bengtsson, J: "Grundskola och gymnasieskola", i U 68 rapport *Val av utbildning och yrke*. Rapporter från undersökningar genomförda av 1968 års utbildningsut-redning. SOU 1971:61, Stockholm 1971.
- Bernstein, B: Class, Code and Control. Theoretical studies towards a sociology of language, London 1971.
- Bernstein, B: "En sociolingvistisk aspekt på socialisationen med viss hänsyn tagen till den individuella inlärningsförmågan", i Loman, B (red): *Barnspråk i klassam-hälle*. Liber, Lund 1974.
- Bisseret, N: "Sambandet mellan social bakgrund och avbrutna studier", i Berner, B & Callewaert, S & Silberbrandt, H: *Utbildning och arbetsdelning*. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1979.
- Bloch, C & Christrup, H & Roepstorff, L: Samfundet, skolen og eleverne. Rhodos, København 1978.
- Boalt, G & Husén, T: Skolans sociologi. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1970.
- Bourdieu, P & Passeron, J-C: Reproduction. In Education, Society and Culture. Sage Studies in Social and Educational Change 5, London & Beverly Hills 1977.
- Braverman, H: Arbete och monopolkapital. Rabén & Sjögren, Stockholm 1980.
- Callewaert, S & Nilsson, B A: Samhället, skolan och skolans inre arbete. Lunds Bok & Tidskrifts AB, Lund 1979.
- Carlsson, G: "Social stratifiering", i Dahlström, E (red): *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*. Svenska Bokförlaget/Norstedts, Stockholm 1969.
- Cornell, E: Bygge av stad och land. Norstedts, Stockholm 1977.
- Danermark, B: Klass, inkomst och boende. Om segregationen i några kommuner. Örebro Studies 1, Department of Sociology, Liber, Stockholm 1983.
- Douglas, J W B: The Home and the School. A Study of Ability Grouping and At-tainment in the Primary School. Macgibbon & Kee, London 1964.
- Edstrand, G & Swedner, H: "Skolsegregation i Malmö", i Swedner, H (red): *Social-vård och samhällsförändring*. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1971.
- Eliasson, R & Nygren, P: "Från vanvett till relationsproblem", i Goldberg, T: *Sam-hällsproblem – en bok om svensk samhällsutveckling och sociala problem*. Liber, Malmö 1983.
- Emanuelsson, I: Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv. Lärarhögskolan i Stockholm 1974.
- Enskede i gamla bilder. Album från Stockholms Stadsmuseum, Stockholm 1975.

- Etzioni, A: A Comparative Analysis of Complex Organizations. The Free Press, London, NY 1973.
- Eyler, J & Cook, V & Ward, L: Resegregation: Segregation within Desegregated Schools. Paper prepared for presentation, Division G, at the Annual Meeting of The American Education Research Association, New York, March 1982. Vanderbilt Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University.
- Folk- och Bostadsräkningen 1975. Del 6:1 Förvärvsarbetande nattbefolkning i kommuner och tätorter. Sveriges Officiella Statistik. Stockholm 1978.
- Folkmängden 31 dec 1973 enligt indelning i jan 1974. Del 1 kommuner och församlingar. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1974.
- Franzén, M & Sandstedt, E: Grannskap och stadsplanering. Om stat och byggande i efterkrigstidens Sverige. Acta Universitatis Upsaliensis 17. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1981.
- Gardell, B: Arbetsinnehåll och livskvalitet. En sammanställning och diskussion av samhällsvetenskaplig forskning rörande människan och arbetet av Bertil Gardell. Insyn i arbetsmiljön. LO, Prisma, Lund 1976.
- Gasslander, K & Järnegren, A & Ventura, F: Malmötrakten – utveckling av bosättningsmönster, boendeformer och det kapitalistiska produktionssättet under ett sekel. Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi vid Lunds Universitet, Lund 1977.
- Gesser, B: "Campanella och AMS", i Franke-Wikberg, S & Lundgren, U P (red): *Karriär och levnadsbana. En antologi över studie- och yrkesval*, Wahlström & Widstrand, Stockholm 1980.
- Gesser, B: "Rekrytering till universitet och högskolor", i U 68 rapport *Val av utbildning och yrke*. Rapporter från undersökningar genomförda av 1968 års utbildningsutredning. SOU 1971:61, Stockholm 1971.
- Goffman, E: Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor. Rabén & Sjögren, Stockholm 1973.
- Gorz, A: "Teknologi och makt", i Berner, B & Callewaert, S & Silberbrandt, H: *Utbildning och arbetsdelning*. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1979.
- Gregerson, F m fl: Klasspråk. Sociolingvistik och utbildning. En antologi. Gidlunds, Lund 1976.
- Gustafsson, G & Swedner, H: Teatervanor och teaterattityder i Malmö våren 1962. Sociologiska Institutionen, Lund 1964.
- Guteland & Holmberg & Hägerstrand & Karlqvist & Rundblad: Ett folks biografi. Befolkning och samhälle i Sverige från historia till framtid. Liber, Stockholm 1975.
- Hansson, G: Svagpresterande elever i normalklass. Uppföljning av en årskull elever genom grundskolans högstadium och upp till 20-årsåldern. Pedagogiska Institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm 1974.
- Harvey, D: "Class Structure in a Capitalist Society and the Theory of Residential Differentiation", i Peel, R & Chisholm, M & Hagget, P: *Processes in Physical and Human Geography*. Bristol Essays, Heinemann Education Books, University of Bristol 1975.
- Hellspång, M & Löfgren, O: Land och stad. Svenska samhällstyper och livsformer från medeltid till nutid. Liber, Lund 1976.
- Henström, E & Hult, M & Rundberg, E: Urbaniseringen och den statliga politiken i Sverige 1930–1969. Examensarbete. Avdelningen för samhällsbyggnad, KTH. Rapport 2 1971.
- Herlitz, C W: Skolhygienens historia. Magnus Bergvalls Förlag, Stockholm 1961.
- Holmberg, G: Språket i skolan och samhällets krav. Rapport från Rättvikssymposiet

- i mars 1970. Skolöverstyrelsen, Stockholm 1970.
- Hur valde eleverna? Skolöverstyrelsen, Stockholm 1977.
- Härnqvist, K: "En modell för klassificering av jämlikhetssyftande utbildningsreformer", *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*. Nr 1/1980.
- Härnqvist, K & Svensson, A: Den sociala selektionen till gymnasiestadiet. En jämförelse mellan fyra årskullar. Betänkande av gymnasieutredningen. SOU 1980:30, Stockholm 1980.
- Information i prognosfrågor 1976:7. Den inrikes omflyttningen – regional struktur och flyttarnas socioekonomiska bakgrund. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1976.
- Information i prognosfrågor 1981:3. Social skiktning i grundskola, gymnasieskola och högskola. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1981.
- Inkomst och förmögenhet 1973. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1974.
- Isling, Å: Kampen för och emot en demokratisk skola. Samhällsstruktur och skolorganisation. Sober, Stockholm 1980.
- Jackson, B & Marsden, D: Education and the Working Class. Some general themes raised by a study of 88 working class children in a northern industrial city. Penguin, Harmondsworth (1962) 1976.
- Jencks, C m fl: Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Penguin, Harmondsworth 1973.
- Johansson, A: "Bostadspolitiken", i *Hundra år under kommunalförfattningarna 1862–1962*. En minnesskrift utgiven av Svenska landskommunernas förbund, Svenska landstingsförbundet, Svenska stadsförbundet, Stockholm 1962.
- Johansson, B & Johansson, B: Lokala arbetsplaner i Malmöhus län. En innehållsanalys. Pedagogiska Institutionen, Lunds Universitet 1983.
- Johansson, B-O: "Det stora bostadsbyggandet; succé och baksmälla", i *Funktionalismens genombrott och kris. Svenskt bostadsbyggande 1930–80*. Arkitekturmuseum, Stockholm 1980.
- Johannsson, I V & Sveinsson, J R i samarbete med Arnman, G & Jönsson, I: Småhusområden i Malmöregionen. Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet april 1980.
- Johansson, L: Den vuxna befolkningens bostadsförhållanden 1968. Utkast till kapitel 5 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden. Allmänna Förlaget, Stockholm 1971.
- Johansson, L: Utbildning – empirisk del. Utkast till kapitel 7 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden. Allmänna Förlaget, Stockholm 1971.
- Johansson, L: Utbildning. Resonerande del. Utkast till kap 7 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden. Allmänna Förlaget, Stockholm 1970.
- Johansson, S: Om levnadsnivåundersökningen. Utkast till kapitel 1 och 2 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden. Allmänna Förlaget, Stockholm 1970.
- Jonsson, M: Effekter av nivågruppering. En översikt och kritisk granskning av resultat och metoder i forskningen. Rapport 52. Pedagogiska Institutionen, Lärarhögskolan, Uppsala 1975.
- Jämlikhet. Första rapport från SAP–LO:s arbetsgrupp för jämlikhetsfrågor. Från partikongressen. Alva Myrdals föredragning och Kongressens beslut. Prisma, Stockholm 1969.
- Kallós, D & Tornberg, A-C: Skolklassen – finns den? En studie av förändringar i

- skolklassens sammansättning under låg- och mellanstadietiden. Pedagogisk Forskning nr 7, 1977. Pedagogiska Institutionen, Uppsala 1977.
- Keddie, N: "Klassrumskamp", i Lundberg, S & Selander, S & Öhlund, U (red): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Bo Cavefors Bokförlag, Malmö 1977.
- Kohn, M: Class and Conformity. A Study in Values. The Dorsey Press, Homewood, Illinois 1969.
- Kuhlmann, H: Skole og klassefællesskab. Rhodos, København 1978.
- Lindh, S: Särskilda åtgärder på skolområdet. Erfarenheter från arbetet med flexibel resursanvändning i Malmö skolor 1974–77. Utvärderingsdiskussion. Malmöregionens pedagogiska utvecklingsarbete, Malmö 1977.
- Linell, L: "Samhällsklasserna och skolan under 100 år", *Krut* nr 5 1978.
- Linn, B: Storgårdskvarter. Ett bebyggelsemönsters bakgrund och karaktär. Akademisk avhandling. Tekniska högskolan i Stockholm. Statens Institut för Byggnadsforskning, Stockholm 1974.
- Lokala arbetsplaner. Kommentarmaterial. Lgr 80. SÖ:s publikation Läroplaner 1980:4. Skolöverstyrelsen och Liber, Stockholm 1980.
- Lundgren, U P: Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Theory and Theory of Teaching. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1972.
- Lgr 69. Allmän del. Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget, Stockholm 1969.
- Lgr 80. Allmän del. Mål och riktlinjer. Timplaner. Kursplaner. Skolöverstyrelsen, Liber, Stockholm 1980.
- Läroplan för gymnasieskolan. Lgy. Allmän del. Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget, Stockholm 1971.
- Malmgren, G: Min framtid – en analys av högstadielävers uppsatser om framtiden. Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet 1982.
- Montgomery, A: Industrialismens genombrott i Sverige. En översikt över Sveriges ekonomiska historia under det senaste århundradet, Stockholm (1931) 1947.
- Murray, M: Utbildning och jämlikhet. En delrapport från projektet *Prognoser och politisk framtidsplanering*. Sekretariatet för framtidsstudier, Stockholm 1982.
- Myrdal, A & Myrdal, G: Kris i befolkningsfrågan. Bonniers, Stockholm 1935.
- New Towns and Old. Housing and Services in Sweden. The Swedish Institute, Stockholm 1975.
- Nielsen, K: Arbejderbarnet og skolen. Den sociale ulighed i uddannelsen og dens årsager, Århus 1977.
- Nilsson, M: Bakom betygen. Debatt och fakta om skolans bedömning. Rabén & Sjögren, Malmö 1977.
- Näsmän, E & Lundén, A: Elevvård – till vems bästa? En sociologisk studie av beslutsfattande i en grundskolas elevvård. Prisma, Borås, 1980.
- Odin, B: Vem får vad? En lägesrapport om resursfördelningen i grundskolan. Skola i utveckling. Skolöverstyrelsen, Liber, Stockholm 1982.
- Olin Wright, E: "Klasser och klassgränser i utvecklade kapitalistiska samhällen. Del II. Ett nytt sätt att betrakta klassgränser", *Zenit*, Nr 1/1978.
- Olsson, L: Då barn var olönsamma. Tiden, Stockholm 1980.
- Pedagogiska Nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1976/77. Skolöverstyrelsen, Stockholm 1977.
- Pedagogiska nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1977/78. Skolöverstyrelsen, Stockholm, juni 1978.
- Rappe, E: "Från katekes till social fostran. Om folkundervisningen i Sverige från 1842 till 1906", *Häften för Kritiska Studier*, nr 5–6 1973.

- Regeringens proposition nr 70:1950. Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- Regeringens proposition nr 100:1967. Kungl Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för bostadspolitiken m m.
- Roos, H-E: Boende och urbanisering i Sverige. Sociologiska Institutionen, Lund 1982.
- Rosenthal, R & Jacobson, L: Pygmalion in the Classroom. Holt, Rinehart and Winston, Inc 1968.
- Rudvall, G & Swedner, H i samarbete med Nilsson, B & Werner, B: Boendeproblem – beskrivning – orsaker – konsekvenser. En promemoria utarbetad på uppdrag av boendeutredningen, Stockholm 1975.
- Schatzman, L & Strauss, A: "Kommunikationsformer och social klass", i Greger- sen, F m fl: *Klasspråk. Sociolinguistik och utbildning. En antologi*. Gidlunds, Lund 1976.
- Skola i förort. Jordbroprojektet. Rapport från SÖ-projektet "Utvecklingsmiljö i skolan", Stockholm 1977.
- Skolförordningen. SFS 1971:235.
- Social rapport om ojämlikheten i Sverige. Levnadsförhållanden 1977/78. Rapport 22. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1981.
- SOU 1945:63 Slutbetänkande avgivet av Bostadssociala utredningen. Del 1, Stockholm 1945.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande. Med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, Stockholm 1948.
- SOU 1961:30. Ecklesiastikdepartementet. Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. VI, Stockholm 1961.
- SOU 1966:44 Bostadspolitiskt kreditstöd. Betänkande avgivet av Bostadspolitiska kommittén. Esselte, Stockholm 1966.
- SOU 1947:17. Solidarisk bostadspolitik. Betänkande av boende- och bostadsfinansieringsutredningarna. Bostadsdepartementet, Stockholm 1974.
- SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA, Stockholm 1974.
- SOU 1977:8. Betygen i skolan. Betänkande avgivet av 1973 års betygsutredning. Allmänna Förlaget, Stockholm 1977.
- SOU 1978:65. Skolan. En ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av utredningen om skolan, staten och kommunerna, Stockholm 1978.
- Sundbom, L: De extremt lågavlönade. Utkast till kapitel 8 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden. Allmänna Förlaget, Stockholm 1970.
- Svensson, A: Relative Achievement. School Performance in Relation to Intelligence, Sex and Home Environment. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1971.
- Swedner, H: "Den sociala segregationen i den svenska stadsbygden", *Ekonomisk Debatt*, oktober 1974.
- Swedner, H: School Segregation in Malmö. Integrated Associates, Chicago, Illinois 1971.
- Thavenius, J: Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Symposion, Göteborg 1981.
- Torper, U: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. CWK Gleerup, Lund 1982.
- Utbildningsstatistisk Årsbok 1981. Sveriges Officiella Statistik, Statistiska Centralbyrån, Stockholm 1982.
- Ve Henriksen, H: "Socialisation, familjekultur och klass", i Holter, G & Gjertsen,

- A & Ve Henriksen, H & Hjort, H: *Familjen i klassamhället*, Bonniers, Malmö 1978.
- Weinberg, M: *Minority Students. A Research Appraisal*. The National Institute of Education. US Department of Health, Education and Welfare, Washington DC 1977.
- Wernersson, I: *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 22. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg 1977.
- Westerberg, P: *Sommaröarna*, Stockholm 1973.
- Wilensky, H: *The Welfare State and Equality. Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*. University of California Press, 1975.
- Willis, P: *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Saxon House, Farnborough, Hants., England 1979.
- Åhs, K: Ty åt den som har, åt honom skall varda givet ... Destinering av de fria resurserna i grundskolan. *Pedagogisk Forskning i Uppsala* 26. Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet juli 1981.
- Åsemar, C: "SYO i den svenska skolan. Ett 40-årigt utvecklingsperspektiv", i Franke-Wikberg, S & Lundgren, U P (red): *Karriär och levnadsbana*. Wahlström & Widstrand, Stockholm 1980.

Innehåll

FÖRORD 5

1. INLEDNING 7

2. SITUATIONEN I SVERIGE I SLUTET AV 1960-TALET 10

Ekonomiska skillnader 10 – Boendeskallnader 11 – Utbildningsskillnader 11

3. SEGREGATION OCH SÄRBEHANDLING 14

3.1 Manuellt och intellektuellt i arbete och utbildning 14 – 3.2 Särbehandling 16 – 3.3 Segregation som en del av den sociala reproduktionsprocessen 19 – Effekter av skillnad eller åtskillnad 20 – Tänkbara effekter av åtskillnad 21 – 3.4 Boendesegregation 23 – Boendesegregationens historiska framväxt 23 – Befolkningsökning och utflyttning från landsbygden 23 – Utflyttning från innerstäderna 25 – Bostadspolitiska åtgärder fram till 1930-talet 25 – Ökat samhälleligt engagemang i bostadsförsörjningen under 1930-talet 26 – Förändring av de bostadspolitiska insatserna 26 – 1950- och 1960-talen – strukturomvandlingens decennier 27 – Utvecklingen under 1970-talet 29 – 3.5 Lokalisering av skolbyggnader och anordnandet av skolklasser 31 – 3.6 Skolsegregation 32 – Segregerande åtgärder inom utbildningen 33 – 3.7 Grundskolans framväxt 35 – Folkskolans införande och utveckling 35 – Formaliseringen av ett tudelat utbildningssystem 35 – Botten-skoletankens förverkligande 36 – Utvecklingen under 1970-talet 39 – ... och 1980-talet 40 – Effekter av efterkrigstidens skolreformer 41 – 3.8 Förekomst av segregation inom den svenska grundskolan 42 – 3.9 Utgångspunkter för det empiriska arbetet 44

4. SOCIAL SEGREGATION I GRUNDSKOLAN – EN PROJEKT- PRESENTATION 46

4.1 Val av undersökningskommuner 46 – 4.2 Genomförda undersökningar 49 – Inamlade data 51 – 4.3 Indelning av undersökningsmaterialet 51 – Socialgruppsindelning 52 – Socialgruppsbegreppet 53

– Klasstyper 54 – 4.4 Undersökningsgruppens sociala sammansättning 54 – 4.5 Stabilitet i skolsituationen 57

5. ELEVERNAS SKOLPRESTATIONER 61

5.1 Val av mått 61 – Standardprov 61 – Betyg 62 – Betygens funktion 63 – 5.2 Skolprestationer 64 – Svenska 65 – Matematik 68 – 5.3 Relationen standardprov–betyg 70 – Svenska 70 – Matematik 71 – 5.4 Avslutningsbetyg från grundskolan 73 – Elever som lämnar grundskolan utan betyg i alla ämnen 74 – 5.5 Betygsutvecklingen i grundskolan 76 – Svenska 76 – Matematik 78

6. ELEVGRUPPERINGAR I GRUNDSKOLAN 81

Olika slag av elevdifferentiering i grundskolan 84 – 6.1 Argument för och emot nivågruppering 85 – 6.2 Gruppindelning på resurstimmar 87 – Nivågruppering i olika skolmiljöer 88 – Vilka elever placeras i "låggrupp" respektive "höggrupp"? 89 – Effekter av nivågruppering 91 – 6.3 Val av ämnen och kurser på högstadiet 94 – Kurs- och ämnesvalens betydelse för den sociala snedrekryteringen till högre utbildning 96 – Social differentiering genom kurs- och tillval 98 – Förklaringar till olika val 101 – 6.4 Undersökningsgruppens val av ämnen och kurser 103 – Tillvalsämne 104 – Valkombinationer 104 – Val av "teoretisk kombination" 107 – Kursval och tillval efter elevernas könstillhörighet 108 – Förändringar under högstadietiden 111 – Matematik 111 – Engelska 112 – Tillval 113 – 6.5 Konsekvenser av tillval och kursval under högstadiet 113

7. PROBLEMSYN I GRUNDSKOLAN 120

7.1 Officiell problemsyn 120 – Problemelever 122 – 7.2 Empiriska studier av problem i skolor 123 – Andel problemelever i olika skolmiljöer 124 – Kvalitativ beskrivning av elevproblemens art och omfattning 125 – Skolpersonalens betydelse 126 – Yrkeserfarenhet och yrkesroll 128 – Vad upplevs som problem i olika skolmiljöer 129 – 7.3 Elevvårdens funktion i grundskolan 131 – 7.4 Specialundervisningens syfte och användningssätt 133 – Specialundervisningens effekter 135 – Specialundervisningsresursens användning 136 – Decentraliserat beslutsfattande 138 – Olika användningssätt 139 – 7.5 Problemuppfattning hos skolledare 140

SLUTORD 141

SUMMARY 155

APPENDIX 160

Förändringar i undersökningspopulationens sammansättning 160 – Materialinsamling 161 – Standardprov och betyg i förhållande till social bakgrund 162 – Tillgängliga uppgifter 164 – Kommunala skillnader 168

NOTER 171

REFERENSER 183

Tabeller, figurer

Kapitel 2

Figur 2.1 Resultat av standardprov i svenska, engelska och matematik i åk 6 år 1975 fördelade över kommunerna i Stockholms län 12

Figur 2.2 Medelinkomst per inkomsttagare (män) år 1975 i kommunerna i Stockholms län. 13

Kapitel 3

Tabell 3.1 Nyproduktion av bostäder 1930–79. 29

Kapitel 4

Tabell 4.1 Socioekonomiska data om undersökningskommunerna 48

Tabell 4.2 Andel elever från olika socialgrupper i åk 9 inom varje klasstyp 55

Tabell 4.3 Andel elever inom varje klasstyp efter när de flyttat in i klassen 57

Tabell 4.4 Typ av inflyttning i de olika klasstyperna (%) 58

Tabell 4.5 Andel "rörliga" klassavdelningar under låg-, mellan-, och högstadiet inom varje klasstyp 59

Tabell 4.6 Åk 7-lärarnas genomsnittliga antal yrkesverksamma år och antal tjänsteår inom varje klasstyp 60

Kapitel 5

Figur 5.1 Genomsnittligt standardprovsresultat i svenska i åk 3 för olika socialgrupper inom varje klasstyp 66

Tabell 5.1 Fördelning på olika prestationsnivåer i svenska i åk 9 (%) 67

Tabell 5.2 Betyg i svenska i åk 9 inom varje klasstyp (%) 67

Tabell 5.3 Andel hög- och lågpresterande pojkar och flickor i svenskbetyget i åk 9 i olika socialgrupper 67

Tabell 5.4 Andel elever med särskild kurs i matematik i åk 9 inom varje klasstyp 68

Tabell 5.5 Medelbetyg i matematik i åk 9 inom varje klasstyp 69

Tabell 5.6 Andel pojkar och flickor på olika betygsnivåer i svenska och matematik i åk 9 70

- Tabell 5.7 Relationen standardprov—betyg i svenska i åk 9 för pojkar och flickor i olika socialgrupper 71
- Tabell 5.8 Relationen standardprov—betyg i särskild matematik i åk 9 för pojkar och flickor i olika socialgrupper 72
- Tabell 5.9 Andel elever i olika socialgrupper som har ett genomsnittligt avgångsbetyg över 3,3 med ”teoretisk” valkombination i åk 9 fördelade efter standardprovsresultat i svenska 73
- Tabell 5.10 Andel elever fördelade efter genomsnittligt avgångsbetyg i åk 9 inom varje klasstyp 74
- tabell 5.11 Andel elever som lämnat grundskolan vt 1981 utan betyg i alla ämnen inom varje klasstyp 75
- Tabell 5.12 Andel elever på olika betygsnivåer i svenska i åk 3 och 9 inom varje klasstyp 77
- Tabell 5.13 Jämförelse av svenskbetyget i åk 3 och 9 för elever från socialgrupp I och III 77
- Tabell 5.14 Andel elever på olika betygsnivåer i matematik i åk 3 i förhållande till allmän respektive särskild kurs i matematik i åk 9 (identiska elever) 78
- Tabell 5.15 Jämförelse av medelbetyg i matematik i åk 6 och 9 för elever med allmän kurs i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever) 79
- Tabell 5.16 Jämförelse av medelbetyg i matematik i åk 6 och 9 för elever med särskild kurs i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever) 79
- Tabell 5.17 Jämförelse av medelbetyg för elever med ”teoretisk” respektive ”icke-teoretisk” valkombination i förhållande till svenskbetyget i åk 6 80

Kapitel 6

- Tabell 6.1 Nivågrupperade klassavdelningar i åk 3 inom varje klasstyp 89
- Tabell 6.2 Genomsnittligt standardprovsresultat i svenska i nivågrupperade respektive icke-nivågrupperade klasser i åk 3 inom varje klasstyp 89
- Tabell 6.3 Genomsnittligt standardprovsresultat i svenska i ”låggrupp” respektive ”höggrupp” i nivågrupperade klassavdelningar i åk 3 inom varje klasstyp 90
- Tabell 6.4 Andel elever med olika social bakgrund i ”låggrupp” respektive ”höggrupp” inom varje klasstyp 90
- Tabell 6.5 Andel elever på olika prestationsnivå (standardprov i svenska) som i åk 3 placerats i ”låggrupp” för olika socialgrupper inom varje klasstyp 91
- Tabell 6.6 Relationen standardprov—betyg i svenska i åk 3 i nivågrupperade klassavdelningar i olika skolmiljöer 92
- Tabell 6.7 Andel pojkar och flickor med särskild kurs i matematik och engelska i åk 9 läsåret 1975/76 efter social bakgrund 96

- Tabell 6.8 Andel elever med olika tillval i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever) 104
- Tabell 6.9 Andel elever med särskild kurs i matematik respektive engelska i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever) 105
- Tabell 6.10 Andel elever med olika valkombinationer i åk 9 inom varje klasstyp 105
- Tabell 6.11 Andel elever med "teoretisk" valkombination i åk 9 i olika socialgrupper fördelade efter betyget i svenska 106
- Tabell 6.12 Andel elever med "teoretisk" valkombination i åk 9 i olika socialgrupper inom varje klasstyp 107
- Tabell 6.13 Andel elever med "icke-teoretisk" valkombination i åk 9 i olika socialgrupper inom varje klasstyp 108
- Tabell 6.14 Andel pojkar och flickor med särskild kurs i matematik och engelska i åk 9 inom varje klasstyp 109
- Tabell 6.15 Andel pojkar och flickor som har språk respektive andra ämnen som tillval i åk 9 inom varje klasstyp 109
- Tabell 6.16 Andel pojkar och flickor med "teoretisk" valkombination i åk 9 fördelade efter betygsnivå i svenska inom varje klasstyp 110
- Tabell 6.17 Andel pojkar och flickor med "teoretisk" valkombination i åk 9 och som valt 3- och 4-åriga linjer i gymnasieskolan i olika socialgrupper inom varje klasstyp 111
- Tabell 6.18 Andel pojkar och flickor som ändrat sitt val från särskild till allmän kurs i matematik under högstadiet inom varje klasstyp (identiska elever) 112
- Tabell 6.19 Andel pojkar och flickor som ändrat sitt val från särskild till allmän kurs i engelska under högstadiet inom varje klasstyp (identiska elever) 112
- Tabell 6.20 Andel pojkar och flickor som har samma tillvalsämne i åk 7 och i åk 9 inom varje klasstyp (identiska elever) 113
- Figur 6.1 Andel elever med "teoretisk" respektive övriga valkombinationer i åk 9 115
- Tabell 6.21 Andel elever med olika social bakgrund som valt "teoretisk" kombination i åk 9 inom varje klasstyp 116
- Tabell 6.22 Medelbetyg i svenska för elever med "teoretisk" valkombination respektive övriga val i åk 9 inom varje klasstyp 116
- Tabell 6.23 Medelbetyg i svenska i åk 9 för elever i olika socialgrupper som hade 3:a i betyget i åk 6 och som i åk 9 valt "teoretisk" respektive "icke-teoretisk" valkombination 118
- Tabell 6.24 Betyg i svenska i åk 3 i förhållande till socialgrupp I- och III-elevernans val av gymnasieutbildning 118
- Tabell 6.25 Andel elever som valt olika gymnasieutbildningar inom varje klasstyp 119

Kapitel 7

Tabell 7.1 Andel uppgivna elevvårdsärenden i åk 5 inom varje klass-
typ 125

Tabell 7.2 Andel elever med specialundervisning i förhållande till stan-
dardprovsresultatet i åk 6 inom varje klasstyp 137

Tabell 7.3 Andel elever med specialundervisning i förhållande till stan-
dardprovsresultatet i svenska i åk 9 inom varje klasstyp 137

Appendix

Tabell A.1 Andel elever i åk 1 och 9 i olika socialgrupper inom varje
klasstyp 161

Tabell A.2 Andel elever i olika delgrupper i åk 3 och 9 för elever med
standardprovsresultat i svenska i olika socialgrupper 163

Tabell A.3 Andel elever på olika betygsgrader i svenska i åk 9 för hela
elevgruppen samt för identiska elever i åk 3 och 9 163

Tabell A.4 Genomsnittligt standardprovsresultat i svenska för elever i
olika socialgrupper 163

Segregation och svensk skola

En ledande utbildningspolitisk ambition i Sverige under efterkrigstiden har varit att skapa en skola för alla, oavsett social bakgrund, kön och geografisk bostadsort. Införandet av grundskolan innebar att alla elever kom att gå i en sådan enhetlig skolform. I det tidigare skolsystemet utvaldes de elever som skulle gå vidare till högre studier av skolan. I dagens grundskola görs uppdelningen på olika utbildningsvägar av eleverna själva. Undervisningen skall individualiseras efter vars och ens förutsättningar. Urvalsskolan ersattes av en tillvalsskola.

Forskningsprojektet "Social segregation i grundskolan" har följt mer än 4 000 elever under de obligatoriska skolåren för att utröna i vad mån de politiska målsättningarna om en skolutbildning lika för alla kunnat förverkligas. I denna undersökning av Göran Arnman och Ingrid Jönsson visas eftertryckligt att så ej skett.

Skolans sätt att organisera sin elevupptagning till skolorna och i klassavdelningarna gör att den befintliga segregationen i boendet återverkar på den sociala sammansättningen inom olika skolor. Den gruppindelning i skolorna som bygger på elevernas egna val förstärker denna sociala segregation. På så sätt skapas fortfarande skilda utbildningsvägar och skolmiljöer för elever från olika sociala skikt. Inom själva grundskolan återskapas något som påminner om det gamla parallella utbildningssystemet.